



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

**Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor**

**Fatores que influenciam a autoestima dos professores do  
Ensino Regular e professores de Educação Especial**

Orientador: Professor Doutor Paulo Dias

Emília Cristina Pardo Nogueira

PENAFIEL

Setembro 2015



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

**Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor**

**Fatores que influenciam a autoestima dos professores do  
Ensino Regular e professores de Educação Especial**

PENAFIEL

Setembro, 2015

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais que sempre me estimularam para querer saber mais sobre a vida, que me ajudaram, e se esforçaram para eu estudar.

Agradeço ao Doutor Paulo Dias, pelo apoio, orientação e incentivo durante o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento muito especial à minha grande amiga Albertina pelo incentivo, companheirismo, pela motivação, e sobretudo pela grande ajuda que me foi prestando sempre que lhe solicitei.

Gostaria de estender os meus agradecimentos a todos os professores que foram incansáveis, respondendo aos questionários. A todos os colegas de educação especial que ao longo desta investigação forneceram informações, ideias fundamentais para a elaboração do meu trabalho.

A todos os meus familiares, amigos e colegas que, de algum modo, contribuíram para a conceção, desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A todos o meu profundo agradecimento.

## RESUMO

Em termos profissionais é frequente fazer-se referência ao desempenho profissional e à satisfação com o trabalho. Relacionado com a satisfação profissional dos professores encontra-se a auto-estima, na medida em que ela pode influir na sua própria expectativa sobre o resultado de seu próprio desempenho. Desenvolveu-se um estudo em torno da temática da autoestima do docente tendo por base determinadas variáveis sócio-demográficas: idade, sexo, nível de ensino, professores do ensino regular /especial e tempo de serviço, contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais. O estudo foi desenvolvido junto de alguns membros do corpo docente nacional, um total de 552 professores. Para recolher os dados, foi utilizada a escala de autoestima constiuída por dez itens, e um questionário socio-demográfico. Constatou-se que, entre os professores de ensino regular e especial a atitude positiva em relação ao self apresenta um valor médio de 24.7 e a atitude negativa em relação ao self apresenta um valor médio de 24.6. Procuramos perceber se existem diferenças na autoestima dos professores em função de variáveis pessoais, tendo-se constatado existir uma relação positiva relativamente à idade. Na avaliação da autoestima dos professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial em função de variáveis profissionais constatou-se que o aumento da experiência profissional está associado um aumento da autoestima e que a autoestima dos professores varia em função do nível de ensino que leciona. Relativamente a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com NEE, confirma-se que não existe uma relação significativa entre a autoestima dos professores. Avaliou-se, também a autoestima dos professores em função do tipo de ensino, tendo-se verificado não existir uma relação significativa entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial).

**Palavras-chave:** Autoestima, Docentes, Necessidades Educativas Especiais.

## **ABSTRACT**

Professionally speaking it is often made reference to job performance and job satisfaction. Related to job satisfaction of teachers it is self-esteem, to the extent that it can influence their own expectation about the result of their own performance. A study was developed about the self-esteem of teachers based on certain socio-demographic variables, like age, sex, level of education, the regular / special education teachers and time of service. The study was developed with some members of the national teaching staff, a total of 552 teachers. In order to perceive the opinion of teachers it was prepared an inquiry by questionnaire. It was found that, among the regular and special education teachers, the positive self-esteem has an average value 24.7 and the negative self-esteem has an average value of 24.6. We tried to understand whether there are differences in self-esteem of teachers due to personal variables, and it was found that there is no significant relation between self-esteem of teachers and gender, but there is a positive relation regarding age. In the evaluation teachers' self-esteem in regular education and special education in terms of professional variables it was found that the increase in work experience is associated with an increased self-esteem and that self-esteem of teachers varies in function of the level of education that he/she teaches. It was also evaluated the teachers' self-esteem in terms of the type of education, having been found that there is no significant relation between self-esteem of teachers and the type of education they practice - Regular and Special Education Teaching.

**Keywords:** Self esteem, Teachers, Special Needs Education.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I - HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO	16
1.1. A Educação Especial: Perspetiva Histórica	17
1.2. A Escola Inclusiva: A inclusão na promoção da diferença	23
CAPÍTULO II – AUTOESTIMA DOS PROFESSORES	28
2.1. Inteligência	28
2.2. Inteligência Emocional	32
2.3. Autoestima	36
2.4. Autoestima dos professores	40
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	43
CAPÍTULO I - METODOLOGIA	44
1.1. Problemática	45
1.2. Objetivos de Estudo	46
1.3. Formulação de Hipóteses e definição de variáveis	47
1.3.1. Hipóteses	47

1.4.	Tipo de estudo e modelo de análise _____	48
1.5.	Amostra _____	48
1.6.	Descrição dos Instrumentos e Materiais _____	56
1.7.	Procedimentos _____	56
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS _____		58
1.	Análise estatística descritiva _____	59
1.1.	Perceber se existem diferenças na autoestima dos professores em função de variáveis pessoais (género, idade, grau académico) _____	62
1.1.1.	Género _____	62
1.1.2.	Idade _____	64
1.2.	Avaliar a autoestima dos professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial em função de variáveis profissionais (do tempo de serviço; nível de ensino que leciona) _____	65
1.2.1.	Tempo de serviço _____	65
1.3.	Avaliar a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial) _____	65
1.4.	Avaliar a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais _____	67
1.4.1.	Alguma vez lecionou em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____	67
1.5.	Avaliar a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Público e Privado) _____	69

CAPITULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
1. Discussão dos resultados	72
CONCLUSÃO	77
BIBLIOGRAFIA	81
ANEXOS	93
Anexo 1: Questionário	94
Anexo 2: Questionário de Auto-estima Global (Rosenberg, 1969)	95



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Idade - Estatísticas _____	49
Tabela 2: Número de anos de experiência no ensino regular e no ensino especial ____	51
Tabela 3: Se sim, quantos anos? _____	53
Tabela 4: Questionário de Autoestima Global _____	60
Tabela 5: Estatísticas: Questionário de Autoestima Global _____	60
Tabela 6: Dimensões da Escala de Autoestima Global _____	61
Tabela 7: Estatísticas de consistência interna: Autoestima Positiva _____	61
Tabela 8: Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Autoestima Positiva _____	61
Tabela 9: Estatísticas de consistência interna: Autoestima Negativa _____	62
Tabela 10: Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Autoestima Negativa _____	62
Tabela 11: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores e o gênero _____	63
Tabela 12: Correlação de Pearson: Relações entre a autoestima dos professores e a idade _____	64
Tabela 13: Correlação de Pearson: Relações entre a autoestima dos professores e o tempo de serviço _____	65
Tabela 14: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial) _____	66

Tabela 15: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais \_\_\_\_\_ 68

Tabela 16: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Público e Privado) \_\_\_\_\_ 69

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Elementos chave da Inclusão, segundo a UNESCO (2005) (adaptado) \_\_\_\_ 24

Figura 2: As sete inteligências de Gardner (2000) \_\_\_\_\_ 32

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género. _____	48
Gráfico 2: Histograma da Idade da Amostra _____	49
Gráfico 3: Funções no ensino regular ou especial? _____	50
Gráfico 4: Nível de ensino que leciona? _____	50
Gráfico 5: Número de anos de experiência no ensino regular _____	51
Gráfico 6: Número de anos de experiência no ensino especial _____	52
Gráfico 7: Tempo total de serviço _____	52
Gráfico 8: Alguma vez lecionou em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____	53
Gráfico 9: Se sim, quantos anos? _____	54
Gráfico 10: Tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Educativas Especiais? _____	54
Gráfico 11: Grau académico mais elevado _____	55
Gráfico 12: Leciona no ensino público ou privado? _____	55
Gráfico 13: Relações entre a autoestima dos professores e o género _____	64
Gráfico 14: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial) _____	67
Gráfico 15: Relações entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais _____	68
Gráfico 16: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Público e Privado) _____	70

---

## INTRODUÇÃO

---

## **Introdução**

Todas as profissões desenvolvem uma identidade própria, que no caso da docência está relacionada com a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho. Essa identidade envolve as suas práticas, as crenças subjacentes à sua forma de entender o trabalho, bem como as rotinas que os motivam nas atuações com os outros colegas e com os alunos. Hoje, e face à massificação do ensino, à heterogeneidade da população discente, são exigidas ao professor ações bastante diversas das tradicionalmente praticadas. Como salienta Zabalza (2004) ensinar surge como uma tarefa complexa pois exige um conhecimento sólido acerca da disciplina, e sobre a forma como os alunos aprendem.

Ser professor implica ter cada vez mais responsabilidades e polivalência. Pede-se, ao professor, que ensine, que eduque, que forme, que contribua para a autonomia dos alunos, que seja capaz de gerir conflitos. Para além de ter de ser um professor eficaz, ele tem ao seu cuidado o equilíbrio psicológico e afetivo, a formação pessoal e social dos alunos. O professor é e tem de ser um profissional de relação, impelido a dar atenção a tudo o que se passa com os seus alunos. As expectativas sociais e as necessidades crescentes dos alunos impõem uma atuação cada vez mais exigente aos professores.

Alguma investigação que tem vindo a ser realizada (Fullan, 1991) mostra a existência de uma relação entre as crenças, atitudes e conhecimentos dos professores e a sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos. As crenças que os professores desenvolvem acerca de si e dos outros influenciam o seu sucesso ou fracasso (Pajares, 1992). As mudanças com que os professores se confrontam afetam a sua vivência emocional

O professor necessita de se ajustar às novas exigências da sua profissão, o que nem sempre se mostra fácil. Face às novas e inúmeras tarefas que impendem sobre os professores, frequentemente, estes, sentem-se desmotivados, insatisfeitos. Smilansky (1984) bem como Chaplain (1995) entendem que a satisfação profissional se encontra relacionada com a autoestima. A autoestima, segundo Rosenberg (1965) pode ser

entendida como a avaliação que a pessoa faz e mantém sobre si próprio. No fundo traduz-se num juízo de valor que uma pessoa possui sobre as suas aptidões e expressa o grau de aprovação ou desaprovação sobre si mesmo. Esta avaliação, que a pessoa faz de si mesma dá origem a um sentimento de aceitação ou negação relativamente ao seu modo de ser, às suas qualidades e defeitos. A autoestima tem, assim, uma componente afetiva.

Para Escada (2003) a autoestima traduz-se numa atitude de aprovação ou desaprovação da pessoa relativamente a si própria, integrando o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal. De acordo com este autor, a autoestima indica a medida em que a pessoa acredita no seu valor, nas suas capacidades e possibilidade sucesso. Ainda de acordo com Escada (2003) a autoestima integra cinco componentes: os sentimentos de segurança, de confiança, o autoconhecimento, o sentimento de pertença e o sentimento de competência. De acordo com o autor referido, o sentimento de segurança e o de confiança, devem ser valorizados de um modo particular, pois são basilares à existência de autoestima. A autoestima exerce, assim, influência na forma como a pessoa encara a realidade e adapta os seus comportamentos.

Bandura (1977) e Rosenberg (1989), sugerem que a autoestima contribui de forma favorável para a auto-eficácia. O professor no seu dia-a-dia tem, frequentemente, de lidar com situações difíceis, que exigem reações flexíveis e capacidade de fomentar e desenvolver sinergias. Neste contexto, o presente trabalho pretende explorar em que medida as variáveis sócio demográficas, idade, sexo e profissionais, como a nível de ensino, ensino regular /especial e tempo de serviço, exercem influência sobre a autoestima do docente. Para isso desenvolvemos um trabalho que é apresentado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a temática a investigar, os objetivos e a estrutura geral da tese. No segundo capítulo, faz-se referência à história e evolução da educação especial, desde a segregação à integração e à escola inclusiva enquanto promotora da diferença. No terceiro capítulo, começa-se pelo conceito de inteligência para depois referir o que se entende por inteligência emocional. Depois destas referências aborda-se o conceito de autoestima e o que pode afetar a autoestima dos professores. Continuamos com o quarto capítulo, onde apresentamos a metodologia da investigação e apresentam-se e os resultados alcançados com o inquérito realizado.

Terminamos o quinto capítulo, no qual apresentamos as conclusões finais do estudo, respondendo aos objetivos inicialmente colocados.



---

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

---

**CAPÍTULO I - HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO**

---

## **CAPÍTULO I - HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO**

Ao nível da escola existe heterogeneidade de alunos, ou seja, cada criança encerra características e potencialidades únicas, pelo que para ir ao encontro das suas necessidades e do seu direito à educação, a escola e os professores enfrentam desafios.

É preciso identificar e reconhecer o direito à diversidade e à diferença, para se poder assegurar igualdade de oportunidades, bem como é necessário concretizar um ambiente facilitador da aprendizagem. O que se deseja é construir uma escola onde todos os alunos tenham lugar e onde se aceite e valorize a diferença.

Neste ponto pretende-se desenvolver uma revisão da literatura sobre a forma, como a nível da legislação e da instituição escolar se promoveu a evolução da segregação à inclusão, com o desenvolvimento da educação especial. De acordo com a legislação em vigor, logo no ponto 1 da Lei 3/2008, percebemos que a Educação Especial tem por objetivos: a inclusão educativa e social; o acesso e o sucesso educativo; a autonomia; a estabilidade emocional; a promoção da igualdade de oportunidades; a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. Pretendemos com este capítulo fazer este enquadramento para perceber, depois....

### **1.1. A Educação Especial: Perspetiva Histórica**

De acordo com Jimenez (1997:9):

*“ (...) o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada*

*uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais”.*

Ao longo dos tempos, as respostas para populações especiais, e nomeadamente a educação especial, foi sendo alvo de mudanças significativas. Segundo Morse e Rosselli-Kostoriz (1997), citados por Ferreira, (2007:11): “Ao longo da história da Educação Especial têm existido reformas e defensores da necessidade de mudanças (...). Estas mudanças refletem os valores e a compreensão da época, emergentes de contextos que se modificam”.

Para se compreender a Educação Especial dos nossos dias hoje, é necessário conhecer a sua história, contextualizando-a nos movimentos que a caracterizam. Na história do Ensino Especial são notórios diferentes movimentos: a segregação, a integração e, mais recentemente, a inclusão.

Diversos autores como Rebelo (2008) salientam que ao longo da história as pessoas portadoras de uma deficiência eram alvo de exclusão social. Em Esparta, na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência, sobretudo físicas, eram abandonadas em locais ermos ou atiradas por desfiladeiros. Em Roma eram atiradas ao rio ou oferecidas aos deuses em sacrifício. Estes seres humanos foram perseguidos, julgados e executados porque eram considerados “obra do diabo”. Como refere este mesmo autor (Rebelo, 2008), por influência da Inquisição, durante os séculos XIV, XV e XVI, muitos deficientes tiveram como destino a morte na fogueira, por serem considerados loucos e possuídos pelo demónio.

Apenas no século XVIII, com a filosofia mais humanista de Locke e de Rousseau se altera esta forma de pensar. Como consequência desta nova forma de observar o deficiente, estes passam a ser internados em orfanatos, manicómios, ou em outro tipo de instituição pertencente ao Estado. Jiménez (1997) designa este período por era das instituições.

No início do século XIX, foi evidente a tentativa de recuperação da criança diferente com o objetivo de a adaptar à sociedade. Foi neste século, que se acentua mais a aceitação destas pessoas com o título de ‘deficientes’ e, através de estudos médicos, dá-se início ao seu tratamento.

Ao longo dos tempos diversos pedagogos foram desenvolvendo estudos e programas para crianças com problemas. Itard, considerado o pai da Educação Especial, desenvolveu programas específicos para estes jovens, com base no estudo feito a um jovem chamado Victor, encontrado nos bosques de Aveyron (França), e portador de uma deficiência mental profunda. Posteriormente Édouard Séguin (1837) criou, em Paris, uma escola para crianças atrasadas mentais e, já no século XX, Binet e Montessori deram origem ao que se viria a chamar de Ensino Especial.

Harris e Schutz (1986), citados por Ferreira (2007:18), consideram que estes pedagogos contribuíram para o desenvolvimento de conceitos estritamente ligados à Educação Especial, tais como, “ (...) ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino (...)”.

Na opinião dos autores referidos, nesta época, desenvolveu-se a crença de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades. Contudo a escola regular não conseguia dar resposta educativa às crianças portadoras de uma deficiência, o que levou à criação das primeiras escolas especiais. Estas eram instituições, asilos, onde eram colocadas estas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. O isolamento exclui-as dos programas públicos de educação e das interações benéficas para o seu desenvolvimento. Como refere Ferreira (2007:21) a segregação é “ (...) o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados”.

No contexto do desenvolvimento da Educação Especial foram realizados testes de avaliação de capacidades e incapacidades o que levou ao desenvolvimento de instrumentos de medida, como os de Binet-Simon em 1905 para medição da

inteligência. Com base no resultado dos testes aplicados, a criança poderia ou não frequentar a escola regular, sendo traçados percursos educativos atendendo às suas capacidades.

No Início do século XX, a ocorrência da I e II Grandes Guerras Mundiais acabou por ter um papel relevante na evolução da Educação Especial a vários níveis. Primeiro a grande falta de mão-de-obra determinou que o trabalho de todas as pessoas era muito importante, mesmo o das pessoas consideradas deficientes, o que levou à valorização da pessoa com deficiência. Em segundo lugar, as guerras provocaram muitos deficientes, existindo uma obrigação moral dos países em apoiar estas pessoas e em dar resposta às suas necessidades (educação, cuidados médicos, trabalho...). Esta realidade teve impacto na Educação Especial. As transformações, não apenas sociais, mas também e, sobretudo de mentalidades, ocorridas na segunda metade do século XX, contribuíram para a criação da igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular.

Durante bastante tempo, as crianças e jovens deficientes estiveram ao cuidado das respetivas famílias ou em instituições de tipo asilar, não havendo preocupações educativas, mas após se ter desenvolvido a noção de educação obrigatória e com a definição legal do seu papel, esta realidade sofreu mudanças. Desenvolveram-se estruturas de Educação Especial com preocupações assistenciais e educativas, procurando dar respostas específicas às necessidades particulares destas pessoas.

Costa (1999:28) define a integração como o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – inalterado – da escola”. A integração reflete a filosofia de normalização. O desejo de colocar o aluno com necessidades educativas especiais em situação igual à do colega dito “normal”, levou à sua inserção em classes regulares o que implicou mudanças legislativas e educacionais. Surgia, assim, a «Educação Especial», entendida como o atendimento educativo específico, dispensado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular.

Com a integração não se procurava acabar com as diferenças, mas possibilitar que todos os alunos pudessem pertencer a uma comunidade educativa capaz de valorizar a sua individualidade Stainback e colaboradores (1994), citados por Correia, (2003). Fala-se, assim, de normalização, ou seja entende-se que o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Na perspectiva de Jiménez (1997), a normalização originava, em termos pedagógicos o respeito pelo princípio da individualização, o qual requeria um atendimento educativo específico e de acordo com as características e particularidades de cada aluno. A integração, de acordo com Correia (1999), implicava o aproveitamento dos aspetos positivos do meio no desenvolvimento da pessoa. Birch (1974, citado por Jiménez, 1997) refere-se à integração escolar como um processo que procura unificar a educação regular e a educação especial, com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem. Já para Lorente (1991, citado por Ruela, 2001), existem duas ideias-força implícitas em todas as definições de integração: a primeira refere-se à participação ativa da criança no seu processo educativo; e a segunda alude à igualdade de relações entre pares.

Apesar do movimento da integração, entendido como motor de uma educação de qualidade e adequada às crianças com NEE, tenha surgido por volta dos anos cinquenta (séc. XX), foi a partir da publicação de leis e despachos legislativos nos diferentes países, alguns anos mais tarde, que a integração ganhou forma como modelo educativo. O Relatório Warnock influenciou as reformas educativas portuguesas e, entre outras referências importantes, introduziu no nosso país o conceito NEE. Pode ler-se neste relatório, que os objectivos educacionais deviam ser os mesmos para todas as crianças: o de aumentar o conhecimento das crianças sobre o mundo que as rodeia e as suas responsabilidades para com ele; o segundo, o de promover uma maior independência e auto-suficiência, como preparação para a vida futura (Ruela, 2001).

Para que todo este processo de integração se concretizasse, foi necessário que se desenvolvesse novas atitudes e competências, no sentido de valorizar a diferença e promover as aprendizagens ajustadas a cada aluno, o que implicou reestruturações na organização escolar, na formação de professores e nos currículos escolares.

Na sequência do movimento de integração as crianças com NEE passaram a ter um lugar na escola pública e um atendimento, tanto quanto possível, adaptado às suas necessidades. No entanto, a escola integradora, ainda, apresenta limitações e desvantagens.

Correia (1999), entende que a incapacidade ou insegurança sentida, relativamente ao desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, condicionou, o sucesso da integração. Segundo o autor (Correia, 1999: 20) “Quando o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a sua integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável”. Por sua vez Norwich (1996), citado por Ruela, (2001), entende que o conceito de NEE, apesar de querer evitar a categorização e proteger as crianças em causa, passa ele próprio, a funcionar como uma forma de rotulagem, refletindo uma conotação negativa. Autores como Bénard da Costa (1996) e Pinto (1995), citados por Ruela (2001), salientam que os programas compensatórios e os apoios complementares que surgiram com a integração, contribuíam para que os alunos se sentissem discriminados negativamente e não reduziam o insucesso escolar, nem a mudança de atitudes e de formação dos professores.

Na Conferência de Dakar salientou-se que (Unesco, 2000) citado por Rodrigues (2003: 107)

*“O desafio chave é assegurar que a ampla visão da Educação para Todos como um conceito inclusivo esteja reflectido nas políticas nacionais do governo e das agências de financiamento. Educação para Todos... deve levar em conta as necessidades do pobre e daqueles vivendo em situação de maior desvantagem, incluindo as crianças trabalhadoras, os camponeses de áreas rurais e nómadas de áreas remotas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afectados por conflitos, HIV, fome e a saúde pobre e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem. A inclusão de crianças com necessidades especiais, de minorias étnicas em desvantagem e populações de migrantes, de comunidades*



*remotas e isoladas e de favelas urbanas e de outros excluídos da educação, deve ser uma parte integrante das estratégias a serem alcançadas (...) até 2015”.*

## **1.2. A Escola Inclusiva: A inclusão na promoção da diferença**

A sociedade, e de modo particular a escola é confrontada com uma heterogeneidade de sujeitos que possuem características e potencialidades únicas, pelo que para ir ao encontro das suas necessidades e dos seus direitos surge como algo desafiante. É importante identificar e reconhecer o direito à diversidade e à diferença, para se poder assegurar igualdade de oportunidades. O que se deseja é construir uma sociedade onde todos tenham lugar e onde se aceite e valorize a diferença.

A escola tem de promover a inclusão dando resposta às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características. Neste contexto Sebba e Ainscow (1996, citados por Rodrigues, 2001: 112) referem que

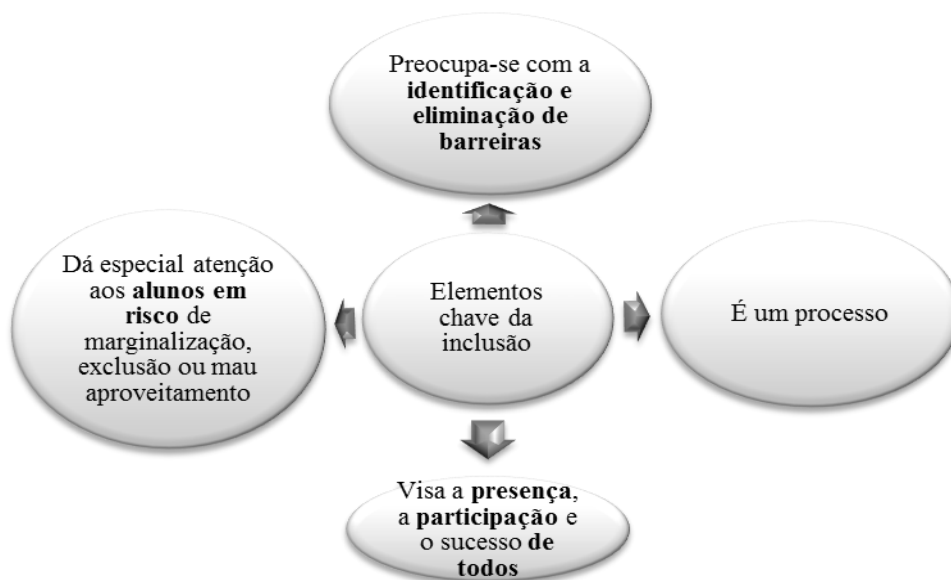
*“A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos”.*

Toda a criança, independentemente das necessidades que apresente, tem direito a uma educação que lhe proporcione a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de autonomia e lhe permita uma adequada inserção social. Na Declaração de Salamanca (1994) reconheceu-se que as crianças apresentam características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e que devem ser respeitadas, adequadamente apoiadas, de modo a poderem ter sucesso educativo. Muitas crianças podem apresentar dificuldades escolares e terem Necessidades Educativas Especiais, num determinado momento da sua escolaridade e a escola deve procurar os meios de as educar com sucesso.

Por outro lado, defendeu-se que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em atenção a enorme diversidade de características e necessidades que as crianças e os adolescentes apresentam. Lourenço (2010), refere que não existe linearidade e progressão na evolução histórica da inclusão, pois num mesmo período histórico, comunidades com diferentes contextos tratam de modo diferente os indivíduos que apresentam deficiências ou diferenças. As mudanças nas formas de tratamento são resultantes da evolução de diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com a UNESCO (2005), a inclusão é um processo dinâmico e positivo que atende à diversidade e às diferentes necessidades dos alunos, proporcionando uma nova perspetiva diante das diferenças individuais, que não são percebidas como um problema, mas uma possibilidade de participar ativamente na aprendizagem e no contexto sociocultural. A UNESCO (2005) identifica quatro elementos essenciais na conceptualização da definição de inclusão que são apresentados na figura 1

Figura 1: Elementos chave da Inclusão, segundo a UNESCO (2005) (adaptado)



Ainscow, Booth e Dyson (2006: 2-3) referem que a inclusão, apesar de desejável e necessária, nem sempre é facilmente implementada. Os autores referem três áreas que dificultam a inclusão:

- Os princípios de inclusão, que diferem no tempo e no espaço e que, implicam alterações profundas nas práticas;
- O contexto legal, as políticas nacionais e locais;
- O desenvolvimento de práticas inclusivas, a escolha das melhores formas de pôr em prática os princípios inclusivos em cada escola.

Para Nunes e Amaral (2008) é importante que se desenvolva uma visão holística no que se refere à inclusão, na medida em que se fundamenta num modelo ecológico, que prevê a adequação do contexto às reais necessidades de cada aluno e dos seus cuidadores.

A Inclusão exige flexibilidade, capacidade de responder à diversidade de necessidades e de características dos alunos, orientando-os para o sucesso educativo. Ao refletir sobre a inclusão somos confrontados com a abrangência, a ambiguidade e a pouca consensualidade do seu conceito. O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE, s/d) citado por Rodrigues (2003:107) define Inclusão como “(...) crianças com ou sem deficiências ou dificuldades aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusivé pré-escola, escolas regulares e universidades, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

A inclusão, não se limita á integração física da criança com Necessidade Educativas Especiais na escola, pois como refere Rodrigues (2003:95), “(...) é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”. A escola deve proporcionar condições de participação e qualidade a todos os alunos. Refere Ainscow (2000) que as escolas devem ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem, usando os recursos disponíveis para apoiar as aprendizagens. Os princípios subjacentes às noções de Escola Inclusiva, de educação para todos, de igualdade de oportunidades educativas são corretos, mas tornam-se necessárias medidas que permitam tornar estes princípios viáveis, nomeadamente no que se às condições da escola, ao apoio aos professores do ensino regular, aos pais e proporcionar a todos os alunos um ensino que lhes permita inserirem-se na sociedade e serem autónomos.

No contexto português a Educação Especial é enquadrada no âmbito do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro podendo ler-se que:

*“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Igualmente se pode ler no preâmbulo do Decreto-lei supra referido que “No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.*

As escolas que procurem corresponder ao desafio da inclusão terão de implementar modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação. É importante perceber que a diferenciação deve ser entendida e concretizada de um modo positivo, ou seja, deve conduzir ao desenvolvimento integral da criança. Diferenciar não pode significar ficar indiferente às diferenças, mas entendê-las, de modo a poder-se organizar actividades e interacções que permitam aos alunos serem confrontados com situações didácticas enriquecedoras e que tenham em atenção as suas características e necessidades pessoais (Perrenoud, 2000). A escola tem de promover o desenvolvimento da pessoa, independentemente das suas características e problemáticas, e deve apoiá-la a desenvolver a autoestima. Esta é importante para que a pessoa perceba as suas reais capacidades e as aceite. Para apoiar os alunos a desenvolverem a sua autoestima é importante que os próprios professores que lidam com eles, diariamente, desenvolvam a sua autoestima.

Ao longo do próximo capítulo abordar-se-á a questão do comportamento emocional, direccionando a nossa atenção para a autoestima.

---

## **Capítulo II – AUTOESTIMA DOS PROFESSORES**

---

## **CAPÍTULO II – AUTOESTIMA DOS PROFESSORES**

A pessoa carece de usar as emoções de um modo inteligente. Goleman (1998) dá ênfase à necessidade de se saber usar a inteligência emocional, pois ela permite ter sucesso nos resultados ao nível das realizações intrapessoais e interpessoais. A capacidade de lidar com as emoções de se motivar a si mesmo, de insistir mesmo perante as frustrações, de controlar impulsos permite direcionar as emoções para situações apropriadas ajudando a pessoa a evidenciar as suas aptidões (Vítor, 2007).

O sujeito tem de ter confiança em si próprio, autonomia e facilidade relacional, bem como aptidões para comunicar e capacidade para dominar as suas emoções, muito para além das capacidades e competências técnicas. Ao longo do próximo ponto abordaremos a inteligência emocional que, segundo Weisinger (1997), envolve a capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente uma emoção; a capacidade de gerar ou ter acesso a sentimentos quando eles puderem facilitar a compreensão de si mesmo ou de outrem; a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento derivados dela; e, capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional. O desafio da inclusão, mas também do exercício da função docente, tem um papel no equilíbrio emocional do sujeito, na protecção da auto-estima dos professores.

### **2.1. Inteligência**

Barros e Barros (1999), salientam que as funções mais ou menos complexas como a percepção, memória, aprendizagem, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamento, raciocínio, solução de problemas, intuição, atenção, criatividade, simbolização, representação e afetividade, têm por base a inteligência. Por sua vez Sprinthall e Sprinthall, (1993) entendem que a inteligência, permite ao ser humano avaliar situações novas, aprender com os erros do passado e criar novos padrões de pensamento, que lhe permitem adaptar-se a situações novas e a

transmitir a aprendizagem às novas gerações. São várias as definições encontradas na literatura sobre o conceito de inteligência. Galton (s/d, citado por Ribeiro 1999) sugeriu que a inteligência era um traço que existia nas famílias. Diversos autores definem a inteligência como uma capacidade mental geral, que inclui o raciocínio, a planificação, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas e rapidez de aprendizagem (Luckasson 2002). Sainz e Mayor (1989, citados por Pacheco & Valência, (1997) ao referirem-se à inteligência, apresentam-na como um conjunto de processos cognitivos, que incluem a memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social. Se há autores, que caracterizam o conceito de inteligência pela sua estaticidade e imutabilidade, outros entendem que deve ser pensada em termos de fluidez, plasticidade e modificabilidade (Fonseca, 1991, citado por Santos & Morato, 2002).

Binet (1905, citado por Vieira & Pereira, 2003) entende a inteligência como um fenómeno unitário, singular e indivisível, enquanto que Wechsler (1944, citado por Vieira & Pereira, 2003) entende-a como um fenómeno agrupado, composto por muitas aptidões mentais distintas.

Em 1983, Gardner no seu livro *Frames of Mind*, refere que não existe um único tipo de inteligência crucial para se ter êxito, mas uma gama de sete inteligências (Goleman, 1996): linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica e as inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal). Na sua perspectiva estes sete tipos de inteligência contribuem expressivamente para o potencial de aquisição escolar de um indivíduo (Smith & Strick, 2001). Gardner (2002) entende que essas competências intelectuais são relativamente independentes, com origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatómicos específicos, para além de possuírem de processos cognitivos próprios.

A Inteligência Linguística: Tal como a inteligência lógico-matemática, esta inteligência é também muito estudada pela psicologia tradicional traduzindo-se pela sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras, para além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner (2000: 25) afirma que “o dom da linguagem é universal, e o seu desenvolvimento nas crianças é

surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças frequentemente ‘inventam’ sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente”.

A Inteligência Musical manifesta-se através da discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, habilidade para produzir e / ou reproduzir música, para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Certas partes do cérebro desempenham papéis importantes na percepção e produção da música encontrando-se localizadas no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja claramente “localizada” numa área específica (Gardner, 2000).

A Inteligência Lógico-Matemática manifesta-se por uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos. É a aptidão para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. Este tipo de inteligência, tal como a linguística, foi intensamente investigada pelos psicólogos tradicionais e é a base dos testes de QI (Gardner, 2000). A capacidade para resolver problemas lógico-matemáticos encontra-se dependente dos lóbulos parietais esquerdos do cérebro.

A Inteligência Espacial é a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. Permite manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. O hemisfério direito desempenha um papel de extrema importância no processamento espacial, pelo que uma patologia nesta área do cérebro implica uma dificuldade acrescida em encontrar o caminho certo, reconhecer rostos ou cenas e de observar pequenos detalhes (Gardner, 2000).

A Inteligência Corporal-cinestésica refere-se à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação fina ou grossa no desporto, artes teatrais ou plásticas, no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança, especialmente dotada nesta inteligência, move-se com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais, demonstrando uma grande habilidade atlética ou uma



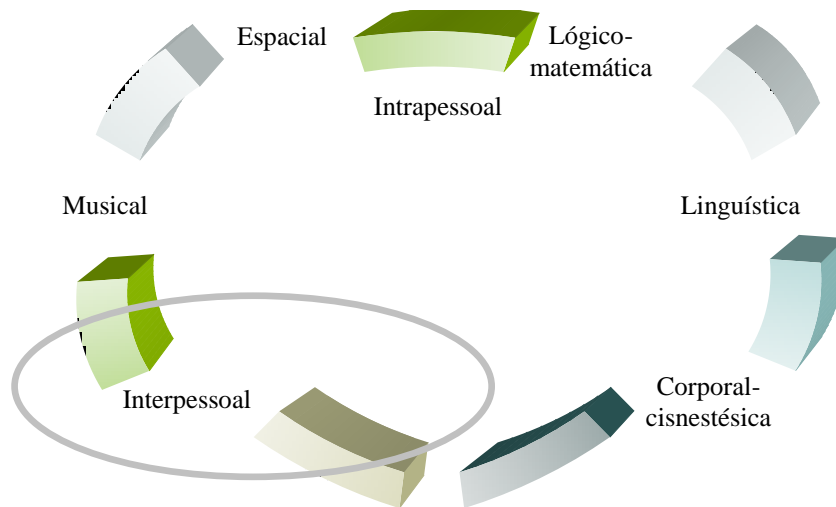
coordenação fina apurada. O controlo do movimento corporal encontra-se localizado no córtex motor, e cada hemisfério controla os movimentos corporais do lado contrário (Gardner, 2000).

As Inteligências Pessoais segundo Gardner podem ser de dois tipos intra ou interpessoais, que operam conjuntamente. Os lobos frontais desempenham um papel terminante no conhecimento intra e interpessoal (Gardner, 2000).

A Inteligência Interpessoal pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Esta inteligência permite ao indivíduo relacionar-se com os outros, compreendê-los, uma vez que influencia o desenvolvimento social. Salovey y Mayer (1990 in Vallés & Vallés, 2000), incluem nesta inteligência as capacidades de liderança, de estabelecer relações e manter amizades, de resolver conflitos e possuir capacidade para a análise social. Este tipo de inteligência é mais utilizada pelos vendedores, religiosos, professores, políticos, atores, terapeutas e médicos (Arándiga, 2009). A Inteligência Intrapessoal é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e utilizá-los na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva, ou seja, este é o tipo de inteligência que qualquer pessoa autorreflexiva possui. A inteligência intrapessoal é a que permite ao indivíduo compreender-se a si mesmo, conhecer-se melhor e atuar conforme esse conhecimento (Vallés & Vallés, 2000). Se alguém usa ou não a sua inteligência musical, por exemplo, é um facto que pode passar despercebido na sociedade, no entanto, essa mesma sociedade valoriza aquele que usa eficazmente a inteligência pessoal (Muller-Lissner, 2001).

As sete inteligências são independentes umas das outras, contudo raramente funcionam isoladamente, como se pode perceber através do esquema proposto por Gardner (2000). Estas, são independentes umas das outras, contudo raramente funcionam isoladamente, como se pode perceber através do esquema proposto por Gardner (2000) e que se apresenta de seguinte.

Figura 2: As sete inteligências de Gardner (2000)



## 2.2. Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional é considerada uma subclasse da Inteligência Social encontrando-se relacionada com a análise dos sentimentos e emoções em si mesmo e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização da informação obtida na orientação do pensamento e das ações (Salovey & Mayer, 1990). Alguns estudos de investigação mostram a existência de uma correlação entre inteligência emocional e o bem-estar emocional. Uma elevada inteligência emocional parece estar associada a humor positivo e autoestima elevada (Schutte et al, 2002).

Salovey e Mayer (1990) apresentam cinco domínios da inteligência emocional:

1. Reconhecer as próprias emoções

A auto-consciência, é a capacidade de reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer é a peça chave da inteligência emocional (Goleman, 1996). Apenas quando sabemos como nos sentimos é que podemos manusear as emoções, moderá-las e ordená-las de maneira consciente (Vallés & Vallés, 2000).

2. Gerir as emoções

O indivíduo não consegue escolher as emoções que deseja viver, na medida em que elas acontecem naturalmente, enquanto reacções a determinadas situações e é necessário conduzi-las, manobrá-las e enfrentá-las de modo adequado (Vallés & Vallés, 2000)

### 3. Motivar-se a si próprio

As emoções devem ser mobilizadas para a materialização de um objectivo, para assim concentrar a atenção e a auto-motivação em função desse objectivo (Goleman, 1996).

### 4. Reconhecer as emoções dos outros

Ser empático, ser capaz de se colocar no lugar do outro, compreender os seus pensamentos e sentimentos, que, muitas vezes, não foram expressos verbalmente, mas através de expressões faciais e gestuais (Vallés & Vallés, 2000), é a mais importante das “aptidões pessoais” (Goleman, 1996).

### 5. Gerir relacionamentos

O relacionamento satisfatório com os outros depende em larga medida da própria capacidade para estabelecer relações com eles, de solucionar eficazmente os conflitos interpessoais e de mostrar empatia (Vallés & Vallés, 2000). Em 1997, Mayer e Salovey apresentaram uma revisão ampliada, e melhor organizada do modelo de 1990, que salientava a percepção e controle da emoção, mas esquecia o pensamento sobre sentimento. De acordo com a nova definição apresentada por Mayer e Salovey (1997: 15) “A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual”.

O processamento de informações emocionais é explicado com recurso a um sistema de quatro níveis:

- Percepção, avaliação e expressão da emoção;

- A emoção como facilitadora do pensamento;
- Compreensão e análise de emoções;
- Uso do conhecimento emocional;
- Controlo reflexivo de emoções.

A percepção, avaliação e expressão da emoção compreendem, não apenas a capacidade de identificar emoções em si mesmo, nas outras pessoas e em objetos ou condições físicas, como também a capacidade de expressar essas emoções e ainda, a capacidade de avaliar a autenticidade de uma expressão emocional, detetando a sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação. A emoção enquanto facilitadora do ato de pensar refere-se ao uso da emoção como um sistema de alerta que direciona a atenção e o pensamento para as informações (internas ou externas) mais importantes, possibilitando o exame das emoções antes da tomada de decisão. A compreensão e análise de emoções implicam a capacidade de classificar as emoções, englobando a capacidade de identificar diferenças entre elas, a percepção da possibilidade de sentimentos complexo, bem como as mudanças de um sentimento para outro. O controlo reflexivo das emoções refere-se à capacidade de aceitar reações emocionais, agradáveis ou desagradáveis, compreendê-las sem exagero ou diminuição da sua importância, controlá-las ou descarregá-las no momento adequado. O modelo de quatro níveis, foi, posteriormente, reduzido a um modelo de três níveis correspondentes à percepção, compreensão e controle de informações relacionadas com o afeto (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

De acordo com Goleman (1996), citado por Branco, (2004:24) “(...) as pessoas emocionalmente competentes apresentam na prática uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional”, existem

Para Goleman (2005) os seguintes níveis de Inteligência Emocional:

1. Autoconsciência

Conhecimento das próprias emoções. Conhecimento que o ser humano tem de si próprio, do que está a sentir em determinado momento e utilizar isso para guiar a tomada de decisões. Esta competência é fundamental para que o homem tenha confiança em si (autoconfiança) e conheça os seus pontos fortes e menos fortes.

## 2. Autorregulação

Autocontrolo emocional na gestão de sentimentos. Manusear as próprias emoções para que facilite a realização das tarefas. A pessoa que sabe controlar os seus próprios sentimentos ajusta-se eficazmente a qualquer situação. Segundo Goleman (1995), citado por Branco, (2004:49) “(...) é impossível separar a racionalidade das emoções, porque são também estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões a partir do controlo dessa emocionalidade (...)” .

## 3. Auto motivação

Mobilização das emoções para um objetivo essencial. Ter vontade de realizar algo, ser otimista, ter capacidade de pôr as emoções ao serviço de uma meta, ser capaz de contribuir para a eficácia pessoal e para uma reação positiva aos contratempos e frustrações que podem surgir.

Estas três dimensões da inteligência emocional dependem exclusivamente do sujeito e referem-se ao seu próprio eu, ao nível pessoal da inteligência (Iglesias Cortizas, 2004).

## 4. Empatia

Reconhecimento dos sentimentos dos outros. Saber colocar-se no lugar do outro, perceber o outro, ser capaz de captar o sentimento do outro.

## 5. Aptidão social

Eficácia das relações interpessoais. Gerir as emoções dos outros, ter capacidade para lidar com emoções do grupo. A arte dos relacionamentos deve-se, em grande parte a saber lidar com as emoções do outro. Saber trabalhar em equipa é fundamental no mundo atual.

Estas duas dimensões da inteligência têm por base a relação com os outros e o nível social da inteligência (Iglesias Cortizas, 2004). A mente racional, tipicamente consciente, que nos leva a pensar e a refletir, e a mente emocional, essencialmente impulsiva e poderosa, às vezes, inclusive, ilógica, são referidas por Goleman como duas formas diferentes de interagir, mas que devem funcionar em total harmonia, na medida em que os sentimentos são fundamentais para o pensamento e o pensamento basilar às emoções (Guerra, 2000). Goleman (2005), contrapõe-se ao estreito padrão do modelo do QI, apostando numa visão multifacetada do ser humano e oferecendo um quadro muito mais rico em referências e critérios, assentes nas capacidades sociais, talentos, aptidões e no potencial dos indivíduos para o êxito. O sucesso de uma pessoa Goleman (s/d), citado por Muller-Lissner, (2001.25) “(...) não está dependente das aptidões e das capacidades intelectuais, calculadas nos tradicionais testes de inteligência, mas, também, e em grande parte, da maneira como cada um tem de lidar com as suas emoções e as dos outros”. Para além das aptidões e das capacidades intelectuais, o sujeito, para ter sucesso necessita de ter aptidões emocionais e de desenvolver a sua autoestima

### **2.3. Autoestima**

A autoestima tem as suas raízes históricas na psicologia do self, um constructo usado para explicar a conduta humana (Mruk, 1998). Em 1890, William James, estabeleceu os princípios em que assentam as terias modernas do self. Existem duas formas de entender o self. Uma delas entende o self como algo real, ou seja, objeto (Almeida, 1995), enquanto a outra forma apresenta-o como algo abstrato ou hipotético, um elemento explicativo da conduta (Wells & Marwell, 1976). Não é consensual a definição de autoestima, resultando tal facto do uso de muitas expressões sinónimas e da pluralidade de domínios abstratos que compreende. A autoestima relaciona-se a constructos psicológicos como bem-estar (Sánchez & Barrón, 2003) e autoconceito (Martín-Albo, Núñez, Navarro & Grijalvo, 2007).

O termo autoestima encontra-se ligado ao autoconceito, apontando para o modo como o indivíduo se sente relativamente à percepção de si mesmo (Manjarrez & Nava, 2002). É frequente usar-se de forma indiferenciada autoestima, autoimagem, autoconceito, percepção de si mesmo (Wylie, 1974, 1979; Shavelson et al., 1976; Formosinho & Alves Pinto, 1986; Faria & Fontaine, 1990; Veiga, 1996; Martins, 1999). Esta situação, já de si complexa, é agravada com a criação, por parte de investigadores, de diversos instrumentos adequados ao estudo de uma determinada situação (Formosinho & Pinto, 1986).

Cooley (1902), citado por Harter, (1993) faz referência a uma percepção psicossocial afirmando que a autoestima tem uma natureza essencialmente social. A autoestima alicerça-se na imagem que a pessoa tem de si mesma. Esta imagem é construída com base nos comentários que são feitos pelos outros, na forma como a pessoa percebe como realmente é, aceitando ou rejeitando as informações que obtém através dos outros. Figurativamente, reporta-se à construção do auto do indivíduo como um espelho de si próprio. O outro surge como alguém que permite comparar, um informador, cujo parecer vai permitir estruturar e regular o próprio conhecimento que o sujeito tem de si. Assim se os outros tiverem grande consideração pelo sujeito, a autoestima deste será alta, e no caso contrário, se o valor imputado à pessoa pelos outros for baixa, mais reduzida será a autoestima Cooley, (1902), citado por Harter, (1993).

Coopersmith's (1967), citado por Lee & Williams, (1979) refere-se à autoestima como a avaliação que o indivíduo faz e mantém sobre si, expressando uma atitude de aprovação ou de desaprovação e indica em que medida o indivíduo acredita ser capaz de ser bem-sucedido. Dita de uma outra forma a autoestima seria o julgamento pessoal no que se refere a ter capacidade, sendo expresso através das atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo. Coopersmith (1989), salienta como ponto fundamental da autoestima o aspeto valorativo, uma vez que influencia na forma como o indivíduo escolhe as suas metas, se aceita, valoriza o outro e projeta as suas expectativas para o futuro (Bednar & Peterson, 1995). Uma baixa autoestima tem repercussões negativas nos vários domínios da realização do sujeito. Muitos dos problemas que ocorrem na sociedade têm origem na baixa autoestima dos cidadãos. Quando os indivíduos

acreditam que não são válidos para a sociedade adotam comportamentos desviantes das normas impostas pela sociedade.

A autoestima surge, assim, ligada aos aspetos avaliativos e emocionais do autoconceito, relacionando-se com a evolução do "Eu" de forma positiva e negativa. Segundo James (1890), citado por Mruk, (1998), a autoestima representada pela equação, Autoestima = Sucesso / aspiração, evidencia o facto de poder influenciar nos sucessos ou contribuir para uma redução das aspirações. Rosenberg (1965) apresenta uma definição de autoestima que vai ao encontro da ideia de avaliação expressa numa atitude de aprovação/desaprovação. A autoestima encontra-se relacionada com juízos e sentimentos qualitativos relacionados com as descrições que cada um atribui a si próprio. Vaz Serra (1986), também se refere à autoestima como a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, dos seus desempenhos, das suas virtudes ou valores morais. Esta avaliação que a pessoa faz de si própria encontra-se associada aos fenómenos de compensação ou de descompensação emocional do indivíduo. Há quem entenda que autoestima está ligada não apenas a aspetos avaliativos mas também emocionais (Ferreira, 1997; Pereira, 1991, citado por Castelo Branco 2001). De acordo com Rosenberg (1965) a autoestima envolve um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre o seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete numa atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo.

Coopersmith (1967) entende que a autoestima é composta por quatro componentes: o poder: capacidade de influenciar e controlar os outros; os outros significativos: aceitação, atenção e afeição aos outros; a virtude: princípios morais e éticos pelos quais se rege; a competência alta e bem-sucedida, que se realiza na tentativa de reunir e procurar objetivos definidos e de atingir elevados níveis de excelência. Por sua vez, Wells e Marwell (1976) fazem referência a dois tipos de autoestima: autoestima baseada num sentido de virtude ou valor moral; autoestima num sentido de competência, poder ou eficácia.

Locke (1976.1.325), avaliou o impacto da auto-estima, sugerindo que "Poderíamos prever que pessoas de alta auto-estima, quando comparadas com pessoas de baixa auto-estima, provavelmente:



1. Valorizariam mais as tarefas desafiadoras;
2. Achariam mais intenso e duradouro o prazer resultante da realização;
3. Quereriam promoções mais por razões de justiça e desejo de mais responsabilidade, e menos por razões de status;
4. Valorizariam menos o prestígio, a aprovação de reconhecimento verbal como fonte de auto-segurança (por exemplo, veja Greenhaus, 1971);
5. Seriam menos emocionalmente afetadas pela crítica;
6. Experimentariam menos conflitos e sentimentos de ansiedade no trabalho;
7. Seriam menos defensivos e empregariam menos mecanismos de defesa".

Segundo Brown (1993) existe uma forte relação entre a identidade e a autoestima, na medida em que quanto mais os sujeitos valorizam as suas capacidades, maior é a probabilidade de se superarem a si mesmos, aumentando a autoestima global.

Para alguns investigadores, como é o caso de Harter & Whitesell (2003) a autoestima é entendida como traço, na medida em que reflete estabilidade durante um período de tempo e como estado, pois reflete uma resposta a situações ou eventos da vida; enquanto para outros investigadores, como é o caso de Cole e cols. (2001) o desenvolvimento deste atributo não apresenta um curso estável ao longo do ciclo vital, mas descontinuidades. Na perspetiva de Trzesniewski, Donnellan & Robins, (2003) a autoestima é um dos principais preditores de consequências benéficas na adolescência e na vida adulta e com implicações em áreas como sucesso ocupacional, relacionamentos interpessoais e desempenho académico. No entanto, Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi (2005) referem que esta característica, também, tem tido influência em problemas adversos como agressão, comportamento antissocial e delinquência na juventude. Ainda relativamente às repercussões que a autoestima motiva nos sujeitos, Campbell e Lavalley (1993) salientam os efeitos prejudiciais que uma baixa autoestima pode desencadear no funcionamento social dos sujeitos. Referem os autores que as pessoas com baixa autoestima parecem ser menos independentes, mais influenciáveis pelos sinais externos e mais reagentes ao ambiente social.

Hattie (1992) entende que a autoestima apresenta uma dimensão unidimensional resultante da avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades, tendo uma componente essencialmente afetiva.

De acordo com Bermúdez (2000) o sujeito contribui para a formação da autoestima através da comparação da imagem que vai formando de si mesmo, ao perceber-se em situações reais, com a imagem ideal que tem da pessoa que gostaria de ser.

## **2.4. Autoestima dos professores**

Em termos profissionais é frequente fazer-se referência ao desempenho profissional e à satisfação com o trabalho. São diversos os fatores que exercem influência sobre a satisfação com o trabalho, estando alguns deles relacionados com as características do sujeito. As variáveis individuais que afetam o desempenho e a satisfação no trabalho podem, de acordo com Korman (1968), podem pertencer a uma de três naturezas:

- As características relativamente estáveis, tipo, traços de personalidade, faixa etária, nível educacional ou sexo, que são mais ou menos persistentes ao longo de várias situações (Korman, 1967);
- As variáveis pessoais relacionadas com a tarefa ou trabalho em particular, como a autocompetência específica. Estas variáveis surgem de experiências anteriores e de características da própria situação do momento;
- As variáveis pessoais decorrentes do impacto de expectativas de terceiros, do tipo de exigências e expectativas de papéis por parte da organização (Argyris, 1964; Korman, 1967).

A satisfação na tarefa depende de uma série de fatores, como sejam as características pessoais do indivíduo (auto-estima); as características particulares da

própria tarefa (dificuldade); e fatores relacionados com a experiência do indivíduo com a tarefa ou tarefas similares (satisfação inicial, expectativa).

O primeiro fator condicionante da satisfação no trabalho é o gosto pelo tipo de tarefa a ser empreendida. O valor que o indivíduo atribui à tarefa, independente das características próprias dessa tarefa, surge como uma pré-condição para a satisfação. Um outro fator a condicionar a satisfação na tarefa é a dificuldade atribuída à mesma e que se relaciona, quer com as aptidões pessoais do indivíduo, quer com as características próprias da tarefa. Um outro aspeto que tem vindo a ser relacionado com o desempenho é a auto-estima, na medida em que ela pode influir na expectativa que as pessoas têm sobre o resultado de seu próprio desempenho. Pereira, (1991) citado por Castelo-Branco e Pereira (2001) entende que a auto-estima se encontra relacionados com os sentimentos valorativos vivenciados por um indivíduo.

A autoestima respeita ao modo como cada um se avalia em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996). Com refere Battle (1981), citado por Ferreira, Santos & Vieira, (1996:491) a autoestima está relacionada com a “perceção que o indivíduo possui do seu valor próprio”. Tal perceção vai-se transformando e tornando mais distinta à medida que o sujeito se desenvolve e interage com os outros.

James (1989), citado por Harter (1993) entende que a autoestima se encontra relacionada com os êxitos alcançados pelo indivíduo e as suas aspirações iniciais. Assim, os indivíduos com elevada autoestima experienciaram elevados sentimentos de sucesso em áreas onde as suas aspirações eram elevadas. Castelo-Branco e Pereira (2001) entendem que a autoestima é um importante indicador de um bom/mau ajustamento pessoal, elevado/reduzido desempenho do indivíduo.

Cooley (1902) citado por Harter (1993), tendo por base uma visão psicossocial entende que a autoestima apresenta uma natureza social, na medida em que o sujeito percebe o outro como se fosse um espelho informativo. Na verdade o outro com os seus julgamentos, com as suas opiniões ajuda o sujeito a construir a self. Se os outros têm o sujeito em grande consideração, a sua autoestima será elevada, se a consideração for reduzida, a autoestima será baixa. Por sua vez para James (1989) citado por Harter, (1993) salienta que os sujeitos apresentam elevada autoestima quando experienciam

elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas aspirações eram elevadas. Smilansky (1984) e Chaplain (1995) entendem que a satisfação profissional se encontra relacionada com os sentimentos de autoeficácia, com a autoestima e com a satisfação geral da vida. Em sentido análogo, Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, cit. por Lopes, 2001) relacionam o mal-estar e a fraca satisfação profissional que se tem vindo a fazer sentir junto dos docentes, à sua baixa autoestima. Defendem estes autores, assim, que a existência de um mal-estar profissional entre os professores, resulta de uma autoestima disfuncional.

Castelo-Branco e Pereira (2001) num estudo empírico que realizaram com educadores de infância e professores, concluíram que os professores que referiram estar mais incentivados para a docência e apresentavam maior autoestima foram também os que patentearam índices mais elevados de bem-estar e satisfação profissionais. Os professores têm de ser preparados para compreenderem e desenvolverem as suas motivações interiores, a sua autoestima, bem como devem ser preparados para a importância do fator afetivo e da orientação emocional no desenvolvimento de interações dentro da sala de aula e no desenvolvimento dos processos de aquisição de conhecimentos. Através deste estudo pretende-se analisar a existência de correlação entre a auto-estima dos professores, e as variáveis pessoais (género, idade, grau académico) e as variáveis profissionais (anos de docência, tempo de serviço, tipo de ensino).

---

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

---

---

## **CAPÍTULO I - METODOLOGIA**

---

## Capítulo I – Metodologia

Este estudo é de natureza correlacional-diferencial na medida que procura analisar associações entre variáveis em grupos distintos.

### 1.1. Problemática

A autoestima é considerada um dos principais construtos da personalidade, alicerçando-se na imagem que a pessoa tem de si mesma. Diz Zacharias (2012) que a autoestima envolve a avaliação que o sujeito faz de si e que está relacionada com o modo como os outros o/a avaliam.

De acordo com Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006) existem determinados traços evidenciadores da autoestima na pessoa: ser seguro/a e confiar em si mesmo/a, procurar momentos de felicidade, reconhecer as suas qualidades/defeitos, não se considerar superior nem inferior, ser flexível, aberto/a e compreensivo/a, ter capacidade de superar os seus fracassos, saber estabelecer relações saudáveis com os outros, ser crítico/a, construtivo/a e coerente consigo e com os outros. Segundo estes autores a pessoa que evidencia uma autoestima positiva, conhece-se melhor, gosta mais de si mesma e consegue entender os outros e é capaz de respeitar os outros na sua individualidade, nas suas diferenças. Por sua vez Escada (2003) indica que fazem parte da auto-estima cinco componentes: os sentimentos de segurança, de confiança, o autoconhecimento, o sentimento de pertença e o sentimento de competência. De acordo com este autor o sentimento de segurança e de confiança são basilares para existir auto-estima.

O professor para dar o seu contributo para a formação integral dos seus alunos precisa, ele mesmo, de se autorrealizar pessoal e profissionalmente. Como salienta Papi (2011) o processo de desenvolvimento profissional efetiva-se tendo por base, quer o âmbito pedagógico que envolve o ensino, a gestão da sala de aula e o âmbito pessoal

que envolve o conhecimento, a compreensão de si mesmo a autorealização e a autoimagem

De acordo com Arantes (2003) é importante que os docentes tenham atitudes positivas, para que possam ser eficazes na sua ação pedagógica, ou seja, os professores necessitam de se valorizarem, de desenvolverem a sua autoestima. Só, deste modo, estarão em condições de proporcionarem, dentro da sala de aula um ambiente de confiança, de partilha, de solidariedade, de alegria, capazes de contribuírem para a aprendizagem dos alunos.

Por sua vez Mendes (2011), refere que as perspetivas positivas ou negativas que tem de si e do seu trabalho depende de como se percebe e avalia as suas experiências, tanto pessoais como profissionais. Um professor que evidencia possuir uma boa autoestima é uma referência saudável, benéfica para os alunos, para além de que conseguem criar em ambiente propiciador ao desenvolvimento do processo educativo. Se, o professor evidenciar ser uma pessoa frustrada, sem confiança, terá muitas dificuldades em motivar os alunos, em incutir-lhes confiança e otimismo

Constata-se que para os autores referenciados o professor tem influência na construção da aprendizagem e da autoestima dos seus alunos. Tal ocorre na medida em que a auto-estima apresenta uma dimensão subjetiva referente à auto-percepção, e uma outra comportamental, observável por outros indivíduos, nomeadamente pelos alunos.

## **1.2. Objetivos de Estudo**

Face à problemática anteriormente expresso, este trabalho visa conhecer os factores que influenciam a autoestima dos professores, comparando, particularmente, os professores com e sem experiência inclusiva. Desse modo, constituem os objetivos Específicos:

- a) Perceber se existem diferenças na autoestima dos professores em função de variáveis pessoais (género, idade, grau académico);



- b) Avaliar a autoestima dos professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial em função de variáveis profissionais (do tempo de serviço; nível de ensino que leciona);
- c) Avaliar a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial);
- d) Avaliar a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- e) Avaliar a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Público e Privado)

### **1.3. Formulação de Hipóteses e definição de variáveis**

#### **1.3.1. Hipóteses**

Tendo como base os objetivos anteriormente descritos, formularam-se as seguintes hipóteses para o presente estudo:

- Hipótese 1: É de esperar que existe uma relação negativa entre a autoestima dos professores e a idade;
- Hipótese 2: É de esperar que a autoestima dos professores varia em função da experiência profissional;
- Hipótese 3: É de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- Hipótese 4: É de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores em função e o tipo de ensino (Público / Privado)

Variáveis de Estudo:

A variável dependente, que suporta a realização do nosso estudo, é a autoestima dos professores. Assim, utilizaremos como variáveis independentes: o género, a idade, grau académico, o tempo de serviço, nível de ensino que lecciona.

#### 1.4. Tipo de estudo e modelo de análise

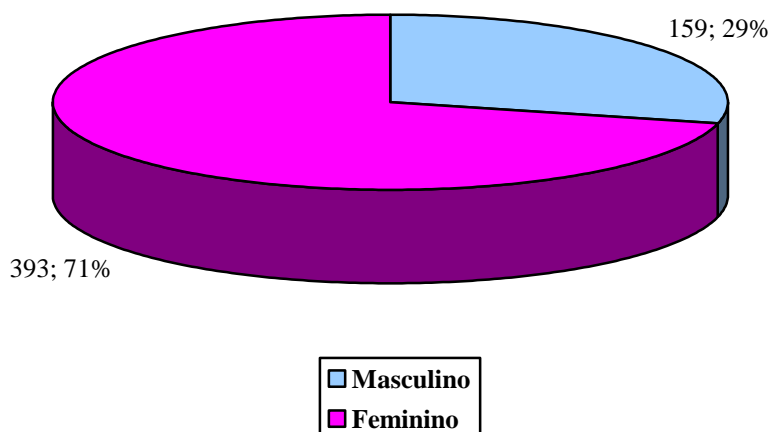
Este estudo visa investigar os factores que influenciam a autoestima dos professores do Ensino Regular e os professores de Educação Especial, com recurso a uma análise quantitativa.

#### 1.5. Amostra

Para a concretização da investigação pretendíamos uma amostra constituída por docentes de Ensino Regular e Educação Especial, do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário, 2º e 3º ciclo e 3ºciclo e secundário em escolas públicas e privadas. Partimos para a obtenção de uma amostra aleatória simples, em escolas localizadas na cidade de Fafe e Guimarães, concelho de Celorico e Cabeceiras de Basto, Vizela, ou seja, na zona Norte do país, com o objetivo inicial de conseguir, pelo menos, 50 sujeitos de cada um dos níveis de ensino, tendo alcançado um total de 552.

Como podemos verificar no gráfico 1, a grande maioria da nossa amostra, 71.2%, são docentes do sexo feminino (n = 393), contando apenas com 28.8% de participantes do sexo masculino (n = 159).

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género.



A idade da amostra tem um valor médio de 41,9 anos, com uma dispersão de valores de 21%. Os valores mínimo e máximo são, respectivamente, 23 e 63 anos (DP=8.63).

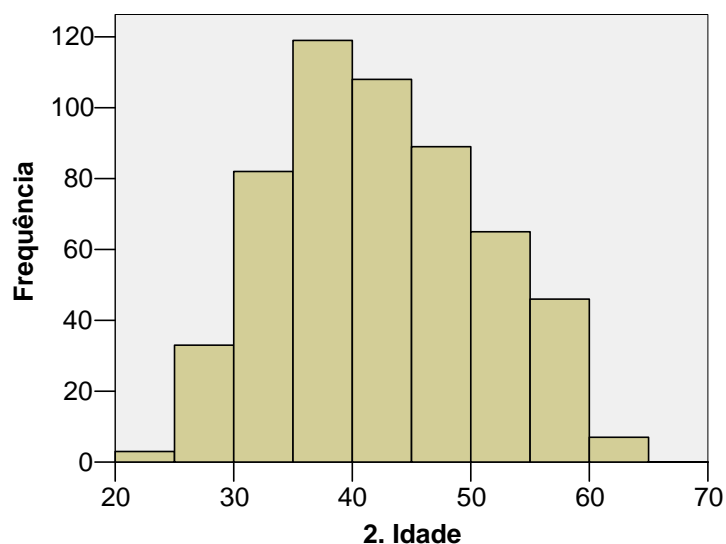
Tabela 1: Idade - Estatísticas

	N	Média	Desvio	Coef.	Mínimo	Máximo
			Padrão	Variação		
Idade	552	41,9	8,63	21%	23	63

No histograma, ilustra-se a distribuição de valores da idade.

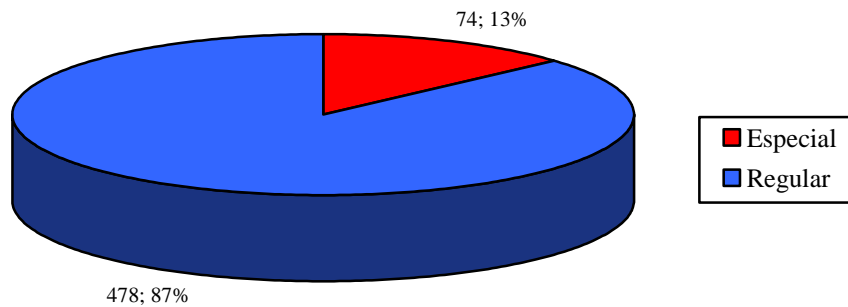
Pode observar-se que a distribuição de valores das idades se verifica principalmente entre 30 e 50 anos.

Gráfico 2: Histograma da Idade da Amostra



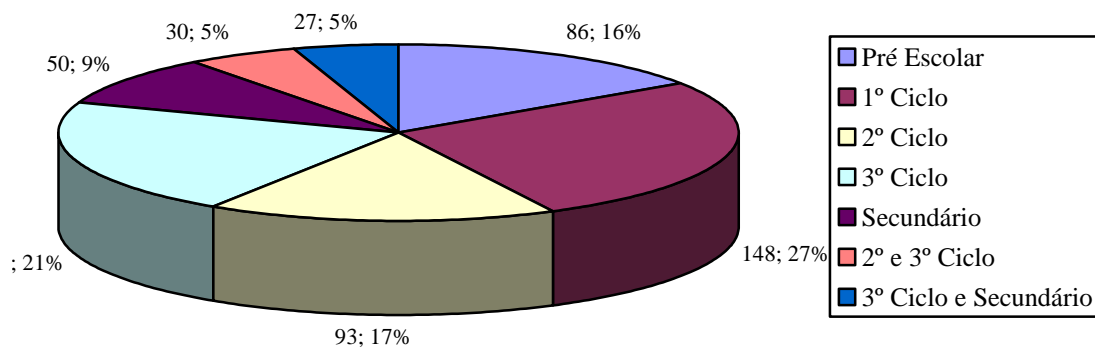
Na amostra, 87% dos professores exercem no ensino regular e 13% no ensino especial.

Gráfico 3: Funções no ensino regular ou especial?



Na amostra, quanto ao nível de ensino em que lecionam, 16% dos professores leciona no pré-escolar, 27% no 1.º ciclo, 17% no 2.º ciclo, 21% no 3.º ciclo e 9% no secundário, verificam-se ainda 5% que lecionam no 2.º e 3.º ciclos e também 5% que lecionam no 3.º ciclo e secundário.

Gráfico 4: Nível de ensino que leciona?



Na amostra, o número de anos de experiência no ensino regular apresenta um valor médio de 16,1 anos, com uma dispersão de valores de 58%, sendo o valor mínimo de 0 e o máximo de 42 anos, o número de anos de experiência no ensino especial apresenta um valor médio de 2,1 anos, com uma dispersão de valores de 247%, sendo o valor mínimo de 0 e o máximo de 40 anos.

A partir da soma do número de anos de experiência em cada tipo de ensino calculou-se o tempo total de serviço, que apresenta um valor médio de 17,6 anos, com uma dispersão de valores de 54%, sendo o valor mínimo de 0 e o máximo de 46 anos.

Nos histogramas e diagramas tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores do número de anos de experiência.

Pode observar-se que a distribuição de valores do número de anos de experiência no ensino regular se verifica principalmente entre 0 e 30 anos e que o valor superior (42 anos) é considerado um outlier, caso extremo que sai fora da distribuição normal de valores.

Tabela 2: Número de anos de experiência no ensino regular e no ensino especial

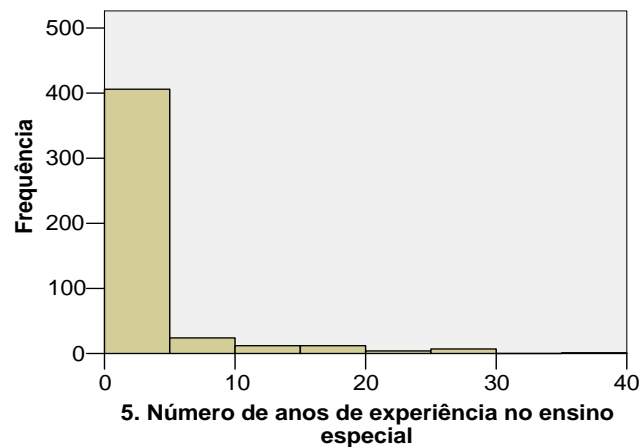
5. Número de anos de experiência	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
no ensino regular	544	16,1	9,28	58%	0	42
no ensino especial	466	2,1	5,13	247%	0	40
Tempo total de serviço	552	17,6	9,53	54%	0	46

Gráfico 5: Número de anos de experiência no ensino regular



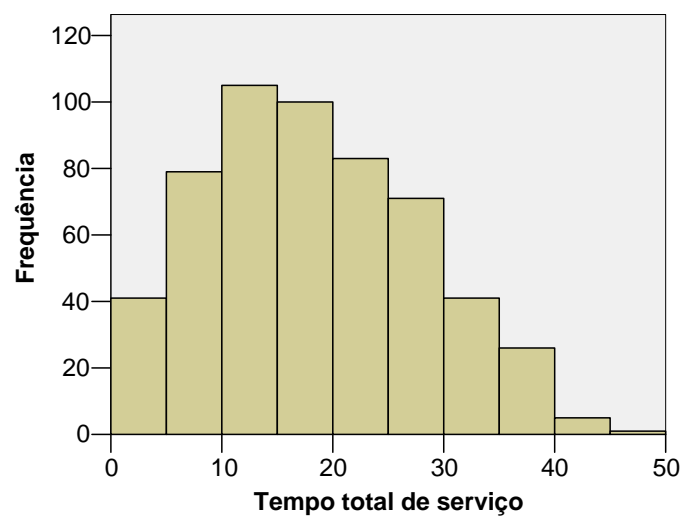
Pode observar-se que a distribuição de valores do número de anos de experiência no ensino especial verifica principalmente entre 0 e 5 anos, devido especialmente ao elevado de respostas com zero anos de experiência neste tipo de ensino e que todos os valores superiores a cinco anos são *outliers*, casos extremos que saem fora da distribuição normal de valores.

Gráfico 6: Número de anos de experiência no ensino especial



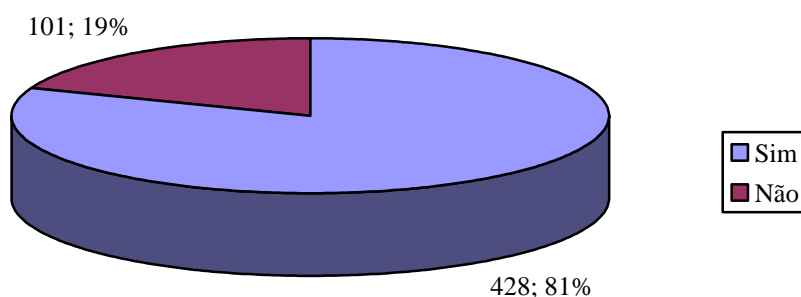
Pode observar-se que a distribuição de valores do tempo total de serviço se verifica principalmente entre 5 e 30 anos.

Gráfico 7: Tempo total de serviço



Na amostra, dos respondentes, 81% dos professores já lecionaram alguma vez em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais e os restantes 19% respondem negativamente.

Gráfico 8: Alguma vez lecionou em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais?



Na amostra, dos professores que já lecionaram alguma vez em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais, verificam-se cinco não respostas, para os restantes, o número de anos que já lecionaram em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais apresenta um valor médio de 6,5 anos, com uma dispersão de valores de 84%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 1 e 30 anos.

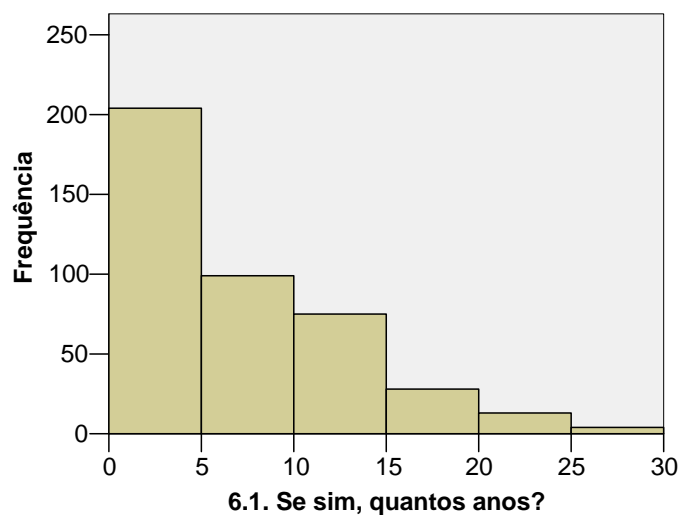
Pode observar-se que a distribuição de valores do número de anos que já lecionaram em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais se verifica principalmente entre 0 e 15 anos e que todos os valores superiores a 25 anos são outliers, casos extremos que saem fora da distribuição normal de valores

Tabela 3: Se sim, quantos anos?

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
6.1. Se sim, quantos anos?	423	6,5	5,49	84%	1	30

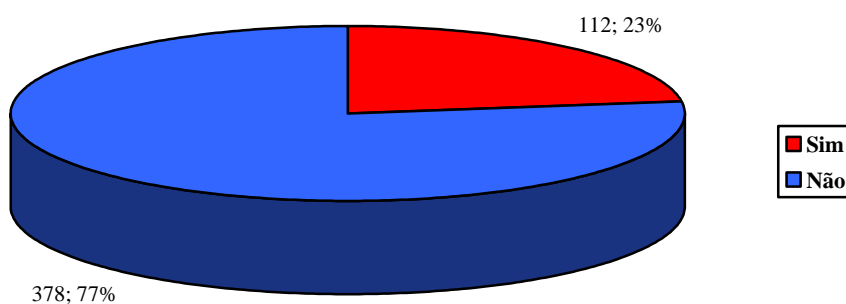
No histograma, ilustra-se a distribuição de valores da idade.

Gráfico 9: Se sim, quantos anos?



Na amostra, dos respondentes, 23% dos professores tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Especiais e os restantes 77% respondem negativamente.

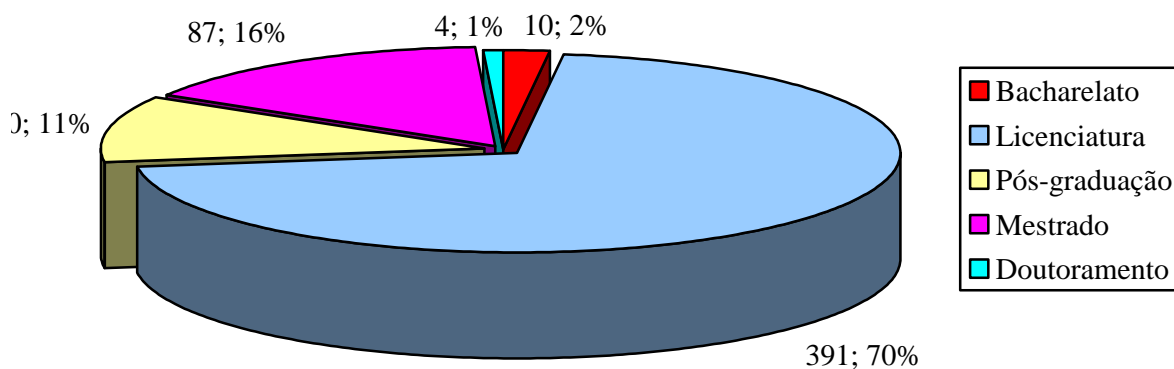
Gráfico 10: Tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Educativas Especiais?





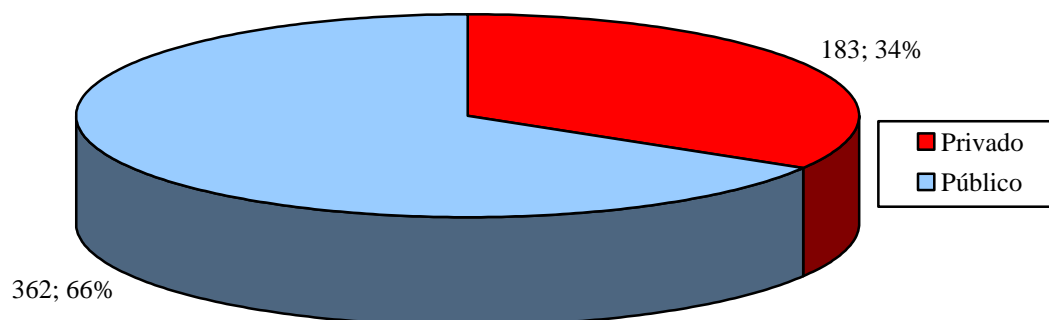
Na amostra, quanto ao grau académico mais elevado, 2% dos professores tem bacharelato, uma grande maioria de 71% tem licenciatura, 11% tem pós-graduação, 16% tem mestrado e verificam-se ainda 0,7% com doutoramento.

Gráfico 11: Grau académico mais elevado



Na amostra, dos respondentes, 66% dos professores leciona no ensino público e os restantes 34% lecionam no ensino privado.

Gráfico 12: Leciona no ensino público ou privado?



## **1.6. Descrição dos Instrumentos e Materiais**

Nesta investigação recorreremos a um questionário de caracterização sociodemográfica dos professores. Este instrumento visa efetuar o levantamento de dados de caracterização da nossa amostra no que diz respeito às variáveis: idade, género, formação académica, ciclo que os docentes lecionam, anos de tempo de serviço, experiência de ensino com crianças com necessidades educativas especiais. O instrumento utilizado para avaliar a autoestima dos professores foi Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), desenvolvida por Morris Rosenberg em 1965. É um instrumento que ao longo de mais de quarenta anos passou a ser uma referência na avaliação da autoestima global, sendo a escala de avaliação mais utilizada na investigação psicológica (Blascovich & Tomaka, 1991; Keith & Bracken, 1996). Tem como características: um reduzido número de itens (10), uma linguagem simples, bem como uma aplicação breve e fácil, e de simples cotação. A escala de autoestima é constituída por dez itens nos quais os professores devem assinalar o grau de concordância ou discordância utilizando uma escala de seis itens: 1. (Discordo Totalmente), 2. (Discordo), 3. (Discordo Parcialmente), 4. (Concordo Parcialmente), 5. (Concordo) e 6. (Concordo Totalmente). Este instrumento encontra-se adaptado para a população portuguesa, sendo as suas propriedades psicométricas consideradas ajustadas em vários estudos. A escala de Autoestima de Rosenberg – RSES foi desenvolvida por Rosenberg em 1965, como um instrumento de avaliação da autoestima global. Esta escala, é também muito utilizada pela brevidade de aplicação, assim como a linguagem acessível dos itens. Os resultados evidenciados no estudo original de validação permitiram que esta escala se transformasse no padrão de referência na avaliação da autoestima (Santos & Maia, 2003)

## **1.7. Procedimentos**

A primeira etapa deste estudo empírico consistiu em efetuar uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo. Tornou-se necessária uma pesquisa bibliográfica exploratória que nos permitiu a familiarização sobre o assunto, a determinação dos objetivos e a construção de hipóteses de trabalho. A nossa pesquisa

bibliográfica incidiu na base de dados da Universidade do Minho, na Internet, na biblioteca sobre o tema a desenvolver. Seguidamente procuramos seleccionar os instrumentos para a recolha de dados. Assim, procedemos à elaboração de um questionário de caracterização da amostra e um inquérito. Realizamos diversos contactos a fim de obter a autorização e colaboração necessária para a realização do trabalho de campo. Para o preenchimento dos nossos inquéritos, contactamos previamente os diferentes directores de cada Instituição, onde foram obtidas as devidas autorizações e recolhidos os dados. Foram cumpridos os princípios éticos relativos ao consentimento informado dos participantes, bem como à confidencialidade da informação recolhida. Os dados foram recolhidos em suporte de papel, sendo a amostra recolhida por processo não probabilístico de bola de neve.

Depois de recolhidos, os dados foram codificados no programa SPSS , sendo utilizados diferentes testes paramétricos para comparação de grupos consoante as variáveis independentes e dependentes a estudar

---

## **CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

---

## **Capítulo II – Apresentação dos Resultados**

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas. Neste âmbito e de acordo com os objetivos e hipóteses delineados, pretende-se com o seguinte estudo perceber quais os factores que influenciam a autostima dos professores.

### **1. Análise estatística descritiva**

Análise descritiva dos resultados obtidos:

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, sendo superiores para os itens “5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar”, “3. Sinto que tenho um bom número de qualidades” e “9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a)” e inferiores para o item “2. Por vezes penso que nada valho”, seguido do item “8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a)” e depois dos itens “10. Adoto uma atitude positiva perante mim próprio(a)”, “7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros” e “6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil”, apresentando todos os itens um valor médio bastante superior ao ponto intermédio da escala de medida.

A escala é uma escala ordinal do tipo fechado com seis alternativas de resposta (de “1” a “6”) entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. É constituída por 10 itens, os quais se organizam em duas dimensões.

Tabela 4: Questionário de Autoestima Global

	1		2		3		4		5		6	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	15	2,7%	11	2,0%	43	7,8%	54	9,8%	228	41,3%	201	36,4%
2. Por vezes penso que nada valho.	28	5,1%	63	11,4%	44	8,0%	31	5,6%	127	23,0%	259	46,9%
3. Sinto que tenho um bom número de qualidades.	11	2,0%	6	1,1%	11	2,0%	62	11,2%	277	50,2%	185	33,5%
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	24	4,3%	9	1,6%	16	2,9%	63	11,4%	232	42,0%	208	37,7%
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	15	2,7%	26	4,7%	41	7,4%	33	6,0%	135	24,5%	302	54,7%
6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	36	6,5%	45	8,2%	35	6,3%	25	4,5%	104	18,8%	307	55,6%
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	25	4,5%	29	5,3%	39	7,1%	36	6,5%	192	34,8%	231	41,8%
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	23	4,2%	54	9,8%	40	7,2%	26	4,7%	153	27,7%	256	46,4%
9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	45	8,2%	35	6,3%	15	2,7%	5	,9%	92	16,7%	360	65,2%
10. Adoto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	24	4,3%	24	4,3%	18	3,3%	67	12,1%	228	41,3%	191	34,6%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo parcialmente; 5- discordo; 6- discordo totalmente.

Tabela 5: Estatísticas: Questionário de Autoestima Global

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	552	4,94	1,18	24%
2. Por vezes penso que nada valho.	552	4,71	1,61	34%
3. Sinto que tenho um bom número de qualidades.	552	5,07	0,97	19%
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	552	4,98	1,20	24%
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	552	5,09	1,33	26%
6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	552	4,88	1,62	33%
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	552	4,87	1,40	29%
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	552	4,81	1,52	32%
9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	552	5,07	1,63	32%
10. Adoto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	552	4,86	1,29	27%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo parcialmente; 5- discordo; 6- discordo totalmente.

Tabela 6: Dimensões da Escala de Autoestima Global

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Autoestima Positiva	1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a). 3. Sinto que tenho um bom número de qualidades. 4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas. 7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros. 10. Adoto uma atitude positiva perante mim próprio(a).
Autoestima Negativa	2. Por vezes penso que nada valho. 5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. 6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil. 8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a). 9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).

Tabela 7: Estatísticas de consistência interna: Autoestima Positiva

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,823</b>	5

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar que as cinco variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a Autoestima Positiva.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item 3 contribui para que o valor do Alfa não seja mais elevado.

Tabela 8: Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Autoestima Positiva

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	,647	,780
3. Sinto que tenho um bom número de qualidades.	,242	,873
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	,756	,747
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	,754	,745
10. Adoto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	,703	,762

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar que as cinco variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a Autoestima Negativa.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja significativamente mais elevado.

Em termos de conclusão, podemos afirmar que esta escala é perfeitamente adequada para medir a autoestima positiva e negativa nesta amostra.

Tabela 9: Estatísticas de consistência interna: Autoestima Negativa

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,860</b>	<b>5</b>

Tabela 10: Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Autoestima Negativa

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
2. Por vezes penso que nada valho.	,738	,814
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	,540	,862
6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	,789	,800
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	,537	,865
9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	,791	,799

## 1.1. Perceber se existem diferenças na autoestima dos professores em função de variáveis pessoais (género, idade, grau académico)

### 1.1.1. Género

Associado a este objetivo, podemos estudar a hipótese: é de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores e o género.

Uma vez que os grupos das amostras em estudo de ambas as instituições podem ser considerados de grande dimensão, a distribuição dos seus valores tende para a normalidade. De acordo com Murteira et al. (2001), para amostras com mais de 30 elementos em cada um dos grupos em estudo, a violação dos pressupostos da



normalidade não põe em causa as conclusões (Gravetter & Wallnau, 2000, p 302; Stevens, 1996, p 242). Deste modo, pode aplicar-se o teste paramétrico t, não sendo necessário verificar os pressupostos atrás referidos.

O valor de prova é superior a 5% para os dois tipos de autoestima, não se rejeita a hipótese nula: considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros.

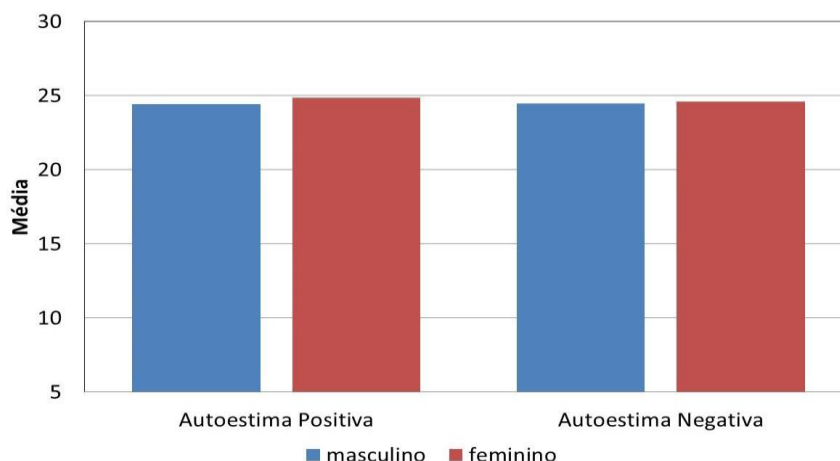
Na amostra, o valor médio da autoestima positiva e da autoestima negativa são ligeiramente superiores para o género feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Relativamente à hipótese: confirma-se que não existe uma relação significativa entre a autoestima dos professores e o género.

Tabela 11: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores e o género

		N	Média	Desvio padrão	$t_{550}$	p
Autoestima Positiva	masculino	159	24,42	4,919	-0,988	0,324
	feminino	393	24,85	4,546		
Autoestima Negativa	masculino	159	24,46	6,273	-0,243	0,808
	feminino	393	24,60	6,158		

Gráfico 13: Relações entre a autoestima dos professores e o género



### 1.1.2. Idade

Associado a este objetivo, podemos estudar a hipótese: é de esperar que existe uma relação negativa entre a autoestima dos professores e a idade.

Verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a autoestima positiva e a autoestima negativa com a idade: significa que a um aumento da idade corresponde um aumento significativo de cada tipo de autoestima.

Relativamente à hipótese: não se confirma a hipótese, pois existe uma relação positiva entre a autoestima dos professores e a idade.

Tabela 12: Correlação de Pearson: Relações entre a autoestima dos professores e a idade

N = 552		2. Idade
Autoestima Positiva	Coef. Correlação	,142(**)
	Valor de prova	0,001
Autoestima Negativa	Coef. Correlação	,161(**)
	Valor de prova	0,000

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

## 1.2. Avaliar a autoestima dos professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial em função de variáveis profissionais (do tempo de serviço; nível de ensino que leciona)

### 1.2.1. Tempo de serviço

Associado a este objetivo, podemos estudar a hipótese: É de esperar que a autoestima dos professores varia em função da experiência profissional.

Tabela 13: Correlação de Pearson: Relações entre a autoestima dos professores e o tempo de serviço

		Número de anos de experiência no ensino regular	Número de anos de experiência no ensino especial	Tempo total de serviço
Autoestima Positiva	Coef. Correlação	,139(**)	,016	,156(**)
	Valor de prova	,001	,731	,000
	N	544	466	552
Autoestima Negativa	Coef. Correlação	,179(**)	,016	,179(**)
	Valor de prova	,000	,725	,000
	N	544	466	552

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

## 1.3. Avaliar a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial)

Associado a este objetivo, podemos estudar a hipótese: é de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial).

Novamente se verifica que os grupos em estudo podem ser considerados de grande dimensão, pelo que pode ser utilizado o teste paramétrico t, sem a necessidade de verificar o pressuposto da normalidade.

Verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a autoestima positiva e a autoestima negativa com o número de anos de serviço no ensino regular e o tempo total de serviço: significa que a um aumento do número de anos de

serviço no ensino regular e do tempo total de serviço corresponde um aumento significativo de cada tipo de autoestima.

Não se verifica uma correlação significativa entre a autoestima positiva e a autoestima negativa com o número de anos de serviço no ensino especial: significa que a um aumento do número de anos de serviço no ensino especial não está associada uma variação significativa de cada tipo de autoestima.

Relativamente à hipótese: confirma-se a hipótese para o tempo de serviço no ensino regular e o tempo total de serviço, pois existe uma relação positiva entre a autoestima dos professores e estas duas medidas da experiência profissional: a um aumento da experiência profissional está associado um aumento da autoestima.

Tabela 14: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial)

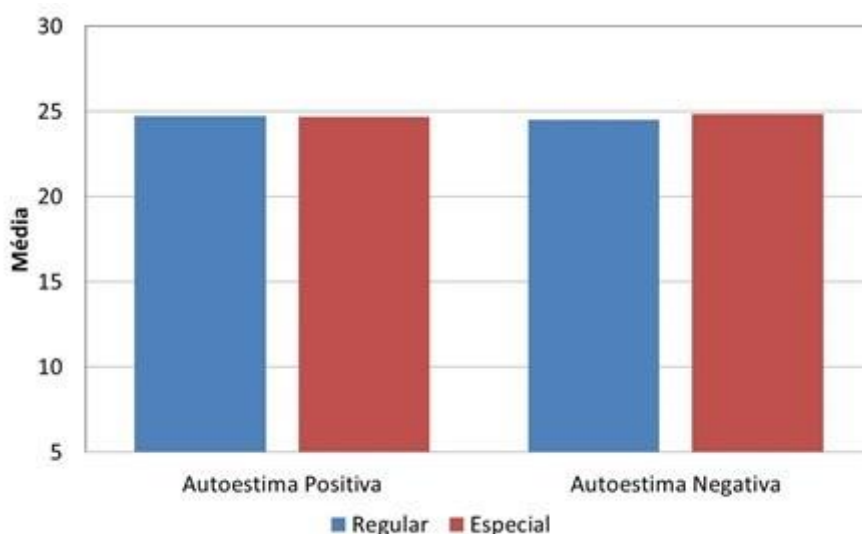
		N	Média	Desvio padrão	t <sub>550</sub>	p
Autoestima Positiva	Regular	478	24,73	4,605	0,094	0,926
	Especial	74	24,68	5,007		
Autoestima Negativa	Regular	478	24,51	6,192	-0,456	0,649
	Especial	74	24,86	6,181		

O valor de prova é superior a 5% para os dois tipos de autoestima, não se rejeita a hipótese nula: considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois tipos de ensino.

Na amostra, o valor médio da autoestima positiva é ligeiramente superior para os professores do ensino regular e o valor médio da autoestima negativa é ligeiramente superior para os professores de Educação Especial, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Relativamente à hipótese: confirma-se que não existe uma relação significativa entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial).

Gráfico 14: Diferenças na autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial)



#### **1.4. Avaliar a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais**

##### **1.4.1. Alguma vez lecionou em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais?**

Associado a este objetivo, podemos estudar a hipótese: é de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Mais uma vez, como os grupos em estudo podem ser considerados de grande dimensão, é utilizado o teste paramétrico t, sem a necessidade de verificar o pressuposto da normalidade. O valor de prova é superior a 5% para os dois tipos de autoestima, não se rejeita a hipótese nula: considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Na amostra, o valor médio da autoestima positiva é ligeiramente superior para os professores que não lecionaram em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais e o valor médio da autoestima negativa é superior para os professores que

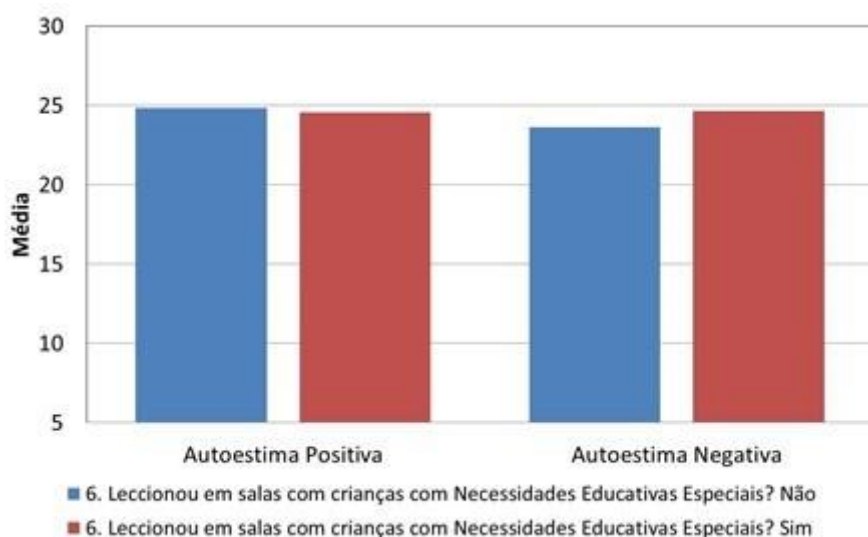
lecionaram em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Relativamente à hipótese: confirma-se que não existe uma relação significativa entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 15: Estatística descritiva e Testes t de Student: Diferenças na autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais

	6. Leccionou em salas com crianças com NEE?	N	Média	Desvio padrão	t <sub>527</sub>	p
Autoestima Positiva	Não	101	24,86	4,027	0,591	0,555
	Sim	428	24,55	4,853		
Autoestima Negativa	Não	101	23,62	6,941	-1,473	0,141
	Sim	428	24,64	6,059		

Gráfico 15: Diferenças na autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais



### 1.5. Avaliar a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Público e Privado)

Associado a este objetivo, podemos estudar a hipótese: é de esperar que exista uma relação entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Público e Privado).

Mais uma vez, como os grupos em estudo podem ser considerados de grande dimensão, é utilizado o teste paramétrico t, sem a necessidade de verificar o pressuposto da normalidade.

Tabela 16: Estatística descritiva e Testes t de Student: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Público e Privado)

		N	Média	Desvio padrão	t <sub>543</sub>	p
Autoestima Positiva	Público	362	25,17	4,288	2,281	* 0,023
	Privado	183	24,23	4,929		
Autoestima Negativa	Público	362	25,12	5,749	2,318	* 0,021
	Privado	183	23,84	6,708		

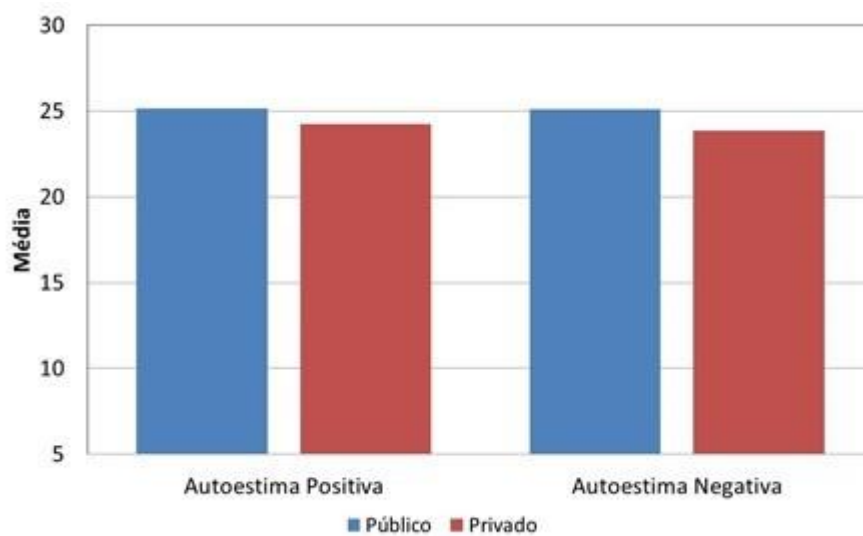
\* diferença significativa para  $p < 0,05$

O valor de prova é inferior a 5% para os dois tipos de autoestima, rejeita-se a hipótese nula: considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de ensino (Público e Privado).

Na amostra, o valor médio da autoestima positiva e da autoestima negativa são superiores para os professores do ensino Público, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Relativamente à hipótese: confirma-se que existe uma relação significativa entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Público e Privado), sendo a autoestima superior para os professores do ensino público.

Gráfico 16: Relações entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Público e Privado)





---

# **CAPITULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** ---

## Capítulo III – Discussão dos Resultados

### 1. Discussão dos resultados

Após a apresentação e descrição dos dados, passamos a discutir os principais resultados em função das hipóteses delineadas para este estudo.

**Análise da hipótese 1:** É de esperar que existe uma relação negativa entre a autoestima dos professores e a idade;

Os resultados obtidos na análise de dados relativos às variáveis consideradas nesta hipótese permitem concluir que esta não se confirma, pois existe uma relação positiva entre a autoestima dos professores e a idade. A este respeito, podemos inferir que à medida que a idade avança, significa um aumento da autoestima positiva e da autoestima negativa. Podemos verificar, que a autoestima positiva é afetada pela idade, provavelmente porque o nosso estudo foi efetuado a professores já com alguns anos de serviço, possibilitando autoestima e sentimento de autoeficácia elevada para lidar com os alunos, responder as suas necessidades e motivações, e ser capaz de ultrapassar as suas limitações. Podemos ainda hipotetizar que os professores com idade mais avançada vão tendo uma capacidade de adaptação maior às mudanças constantes a que são sujeitos. Mudam de escola, de área geográfica, de colegas, alunos, leis ou formas de trabalhar, contudo a sua satisfação e autoestima na sua prática profissional são considerados eficientes.

Estes resultados vão de encontro aos estudos realizados por Cairns et al., 1990; Marsh, 1989; Rosenberg, 1979, 1985, onde observaram que a autoestima aumenta com a idade, no fim da adolescência e início da idade adulta.

Por outro lado a autoestima negativa também aumenta com idade possivelmente porque há professores que pela idade avançada se tornam mais “frágeis psicologicamente”, tendo por isso sérias dificuldades em lidar com apreciações menos

positivas que os outros lhes atribuem, pelas turmas numerosas, pelo mau comportamento dos seus alunos, pela dificuldade em arranjar estratégias para os motivar, ou podem ser também afetados negativamente pelos contextos biopsicossociais empobrecidos em que estão inseridos.

Lopes (2014) verifica que os docentes com idades mais jovens expressam atitudes e sentimentos menos positivos, comparativamente aos professores com maior idade.

**Análise da hipótese 2:** É de esperar que a autoestima dos professores de Educação Especial e Ensino Regular varia em função da experiência profissional;

Uma variável que se tem estudado é a da etapa ou do momento na carreira do professor. Kyriacou e Sutcliffe (1978), Lopes (2001) e Gonçalves (1992, cit. por Malta, 1999) referem que a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes. Já Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinham (1999) entendem que a satisfação profissional progride forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos, quem evidencia menor satisfação no trabalho. Teodoro (1994, cit. por Tralulho, 1999), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995), por sua vez constataram que era entre os professores situados a meio da carreira que se verifica uma maior desmotivação. Os resultados expostos, confirmam a hipótese, a autoestima varia de acordo com o tempo de serviço, pois existe uma relação positiva entre a autoestima dos professores e experiência profissional: a um aumento de autoestima está associado um aumento da experiência profissional. Pensa-se que a experiência profissional é fundamental no bom desempenho dos professores, graças aos diferentes tipos de experiências já vivenciadas, pois tendem a ser mais capazes para estabelecer regras e implementar estratégias e atividades inovadoras e motivadoras para as crianças, não desgastando tanto o professor, contribuindo assim para a qualidade do ensino. Ou ainda, pode justificar-se este facto, graças à facilidade que o professor tem em controlar o comportamento difícil dos alunos, mas que com a sua prática profissional, conseguem captar com eficácia a atenção dos alunos.

A intervenção do professor com segurança, empenho e determinação, favorece positivamente a sua autoestima. Pois, professores motivados, com elevada autoestima vão ser capazes de ir de encontro aos interesses e necessidades reais dos seus alunos, atingindo com êxito os objectivos planeados. Neste seguimento, Lopes (2014) comprova que os professores que possuem, quer mais experiência profissional, quer uma melhor formação, apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão e, desta forma, percecionam-se capazes para desenvolver diversificadas estratégias.

**Análise da hipótese 3:** É de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais; Têm sido desenvolvidos estudos sobre a satisfação dos docentes relativamente às disciplinas que lecionam. Mandra (1984, cit. por Lopes, 2001) e Cruz (1988, cit. por Jesus, 1996) referem que existe diferenças da satisfação profissional dos professores pertencentes aos mesmos níveis de ensino tendo em atenção a disciplina leccionada. Concluíram que os professores que lecionavam disciplinas de “Letras” evidenciavam maior insatisfação do que os professores de “Ciências”. Contrariamente aos resultados alcançados pelos investigadores supra referidos, Cordeiro-Alves (1994) e Ooms (1992, cit. por Malta, 1999) nas investigações que realizaram constataram que eram os professores da área Científica os que apresentavam uma maior insatisfação profissional, em comparação aos professores das “Áreas de Letras” e “Área Profissionalizante”. No entanto não tem sido analisada a satisfação ou insatisfação do professor em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais, independentemente, da disciplina que lecionam. De acordo com os resultados obtidos, confirma-se que não existe uma relação significativa entre a autoestima dos professores em função do contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Dada a inexistência de revisão bibliográfica que comprove estes dados, pensa-se que nas escolas existe uma articulação entre os professores de ensino regular e do ensino especial, na planificação, criação de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente. Existindo este trabalho de cooperação e de apoio mútuo, evitam-se improvisações, constrangimentos, receios que possam causar descontentamento e insegurança ao professor. Além disso, o professor tenha ou não alunos com

Necessidades Educativas Especiais, tem hoje que desenvolver inúmeras tarefas, dentro e fora da sala de aula, que podem influenciar ou ser influenciado pela sua autoestima. O professor tem de ser técnico de desenvolvimento curricular, especialista dos saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, inovador, investigador, agente de mudança social, dinamizador da vida escolar, para além de terem sido alargados os seus domínios de intervenção na educação, pois tem de atuar ao nível da ética, cidadania, ao nível cultural, pluricultural, de igualdade de oportunidades, de igualdade de género, de saúde, de educação sexual, entre outros (Estrela, 2001:122).

Toda esta realidade é capaz de influenciar mais a autoestima positiva ou negativa, do que o contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais, pois o grande número de tarefas que são exigidas aos professores por si só, são suficientes para interferir na sua autoestima, motivação e empenho.

**Análise da hipótese 4 :** É de esperar que não exista uma relação entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino ( Público e Privado); Prick (1989, cit. por Jesus, 1998) e Pinto, Lima e Silva (2003) realizaram estudos com professores de vários países de Europa, tendo concluído que de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional. Constata-se, assim, que de um modo geral, os professores portugueses evidenciam insatisfação profissional. Interessa, perceber se a insatisfação profissional é maior entre os professores que exercem a sua função no ensino público ou no ensino privado. Os resultados obtidos na análise de dados relativos às variáveis consideradas nesta hipótese permitem concluir que existe uma diferença significativa, entre a autoestima dos professores e os tipos de ensino (Público / Privado), sendo a autoestima superior para os professores do ensino público.

Estes resultados não vão ao encontro a alguns estudos realizados como o de Sarmiento (1994, 1997), que refere que as escolas públicas e privadas apresentam diferenças entre si que podem, de algum modo, exercer influência na autoestima do professor. Desde logo, as escolas particulares, não estão tão sujeitas a sistemas políticos altamente burocratizados como é característica do ensino público pelo que conseguem alcançar um desempenho mais elevado, na medida em que conseguem definir objetivos

claros e ambiciosos. Por outro lado, os espaços escolares são mais ordenados e menos burocratizados, o que torna diferentes as condições de trabalho, promove mais o trabalho cooperativo, a evolução, a autonomia do professor.

De acordo com Enguita (2002), a profissão docente é vista como uma atividade difícil de regular em pormenor e só parcialmente ocorre na sala de aula, com os alunos. A qualidade da docência depende, em grande medida, da vontade do professor, que por sua vez depende da vocação e motivação, que será mais acentuada nos professores do ensino privado.

---

## CONCLUSÃO

---

## Conclusão

Ao longo deste estudo foi abordada a problemática da auto-estima, entendendo-se esta, como os sentimentos valorativos que um sujeito produz acerca de si próprio (Pereira, 1991, cit. por Castelo-Branco & Pereira, 2001). Esta é, também a perspectiva de Battle (1981, cit. por Ferreira, Santos & Vieira, 1996: 491), quando refere-se à auto-estima como a “ (...) percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio”. Essa percepção, tanto pode ser positiva como negativa. Rosenberg (1989, cit. in Azevedo & Faria, 2004) refere a existência de quatro princípios que explicam a evolução da auto-estima: a apreciação que os outros indivíduos realizam sobre nós; as comparações que acontecem nas interações sociais, desfavorecendo a auto-estima quando o individuo se subvaloriza ou favorecendo-a quando se valoriza em relação aos outros; a forma como o individuo avalia as suas acções; e a importância e valor atribuídos pelo sujeito às várias dimensões do auto-conceito. Interessou-nos investigar sobre esta temática pois fala-se muito em mal-estar e de insatisfação entre os docentes. Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, cit. por Lopes, 2001) associam o mal-estar e a insatisfação profissional existente junto do corpo docente nacional, à baixa auto-estima por eles experimentada.

Tendo por base uma análise bibliográfica, a investigadora conduziu este estudo no sentido de verificar qual a influência que as variáveis sócio-demográficas, idade, sexo, nível de ensino, professores do ensino regular /especial e tempo de serviço exercem sobre a auto-estima dos professores.

De forma a poder-se perceber a opinião dos docentes foi preparado um questionário. O estudo foi desenvolvido junto de alguns membros do corpo docente nacional, um total de 552 professores. Dos professores inquiridos, 71% são do género feminino e 29% do género masculino, com idades compreendidas, fundamentalmente entre os 30 e os 50 anos. Dos elementos inquiridos 87% são professores do ensino regular e 13% do ensino especial e 81% referiu já ter lecionado em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Quanto ao grau académico constata-se que 2% dos professores tem bacharelato, 71% tem licenciatura, 11% tem pós-graduação, 16% tem mestrado e verificam-se ainda 0,7% com doutoramento. Na amostra, dos



respondentes, 66% dos professores leciona no ensino público e os restantes 34% lecionam no ensino privado. Desde logo pretendeu-se perceber se os professores que participaram neste estudo apresentavam autoestima positiva ou negativa. Constatou-se que, entre os professores e ensino regular e especial a autoestima positiva apresenta um valor médio de 24,7, com uma dispersão de valores de 19%, sendo o valor mínimo de 9 e o máximo de 30; a autoestima negativa apresenta um valor médio de 24,6, com uma dispersão de valores de 25%, sendo o valor mínimo de 5 e o máximo de 30.

Procuramos perceber se existem diferenças na autoestima dos professores em função de variáveis pessoais (género, idade, grau académico). Relativamente à variável género verificou-se não existir uma relação significativa entre a autoestima dos professores, mas já existe uma relação positiva entre a autoestima dos professores e a idade. No que se refere à variável grau académico constatou-se que o valor médio da autoestima positiva é superior para os que têm licenciatura (ou bacharelato) e mestrado (ou doutoramento) e inferior para os que têm pós-graduação aumento da idade corresponde um aumento significativo de cada tipo de autoestima. Não se confirma totalmente a hipótese, pois não são apenas os professores com as habilitações mais elevadas, mas também os que têm apenas licenciatura, que apresentam maior autoestima.

Igualmente se procurou avaliar a autoestima dos professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial em função de variáveis profissionais (do tempo de serviço; nível de ensino que leciona). Face aos resultados alcançados constatou-se que a um aumento da experiência profissional está associado um aumento da autoestima. Verificou-se, ainda que a autoestima dos professores varia em função do nível de ensino que leciona, pois os professores apresentam valores de autoestima significativamente diferentes em função do nível em que lecionam.

Avaliou-se, também a autoestima dos professores em função do tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial). Face aos dados recolhidos verificou-se não existir uma relação significativa entre a autoestima dos professores e o tipo de ensino (Ensino Regular e Educação Especial).

Pelo âmbito deste trabalho de investigação, mesmo considerando-se atingidos os objetivos, fica a impressão de que há contexto e pretexto para se dar continuidade ao mesmo.

Ao longo do desenvolvimento de um trabalho de investigação surgem diversos obstáculos. Alguns deles, com maior ou menor dificuldade vão sendo superados, no entanto, por vezes surgem obstáculos que inviabilizam a concretização de um projeto, ou pelo menos limitam-no. A maior dificuldade sentida foi o tempo disponível para a realização do projeto de investigação.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## **Bibliografia**

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, A. (1995). *Relação Entre Auto-conceito e Aptidão Física, Estudo Comparativo Entre Atletas e Não Atletas dos Treze aos Quinze Anos de Idade*. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP. Porto
- Amaral, I., & Nunes, C. (2008). Educação, multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança de atitude. *Diversidades*, 6 (20), 4-9.
- Arándiga, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Arantes, V. A. (2003) Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: Arantes, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* São Paulo: Summus.
- Argyris, C. (1964) *Integrating the individual with the organization*. New York, Wiley.
- Barros, J. & Barros, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I: aluno – aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bednar, R. & Peterson, S. (1995). *Self-esteem: paradoxes and innovation in clinical theory and practice*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bermúdez, P. M. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Branco, A.V. (2004) *Competência Emocional. Um estudo com professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº21. Coimbra: Editoraquarteto.

- Brown, J. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Is feeling is believing. In J. S. (Ed.), *Psychological perspectives on self – The self in social perspective* (pp. 27-71). New Jersey: Erlbaum Associates Publisher.
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. E. (1993). Who am I?: The role of self- concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. E. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 3-20). New York: Plenum.
- Castelo-Branco, M. C., & Pereira, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Declaração de Salamanca. (1994). Unesco, Edição do IIE, Lisboa.

- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328–335. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.
- Enguita, F. M. (2002) (coord.). *Es pública la escuela pública?* Barcelona: CISS PRAXIS
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish head teachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 35-45
- Sarmiento, M.J. (1994) *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Escada, A. (2003). *Auto-estima do “Formador”*. Porto: Raridade.
- Faria, L. & Fontaine, A.M. (1990). Avaliação do Conceito de Si Próprio de Adolescentes: Adaptação do SDQI de Marsh à População Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 6, 97-105.
- Estrela, M.T. (2001). “Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In Teixeira (2001) (Org.). *Ser Professor no Limiar do século XXI*. (pp.115-142). Porto: ISET.
- Feather, N. T. (1969) Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(2):129-44.
- Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. In L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 491-499). Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Ferreira, J. (1997). *A influência de variáveis biossociais de aptidão física na evolução do autoconceito/imagem corporal em jovens entre os 14/16 e os 17/19*

*anos de idade com e sem sucesso escolar*. Lisboa: Dissertação de mestrado em desenvolvimento da criança, apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J.O. & Pinto, C.A., (1986). *Auto-estima, Autoconceito Académico, Alienação e Sucesso Escolar*. *Desenvolvimento*, nº especial, Maio, 129-144.
- Franco, Vitor. 2007. *"Diversidade e transdisciplinaridade em psicopatologia do desenvolvimento"*. Trabalho apresentado em Congresso A Unicidade do Conhecimento, In A Unicidade do Conhecimento, Évora.
- Gardner, H. (2000) *Inteligências Múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. São Paulo: Artmed Editora.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2005). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Guerra, P. (2000). *Cerebrus - A gestão intrapessoal*. Cascais: Pergaminho.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959) *The Motivation to work*. New York, Wiley.
- Herzberg, F. (1966) *Work and the nature of man*. New York, World.
- Korman, A. K. (1967) Self-esteem as a moderator of the congruency between self-perceived aptitudes and vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 51: 65-7.
- Korman, A. K. (1968) Task success, task popularity, and self-esteem as influences on task liking. *Journal of Applied Psychology*, 52(6):484-90.
- Iglesias Cortizas, M. & Cols. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Corunha: Serviço de publicações da Universidade da Corunha. Itard, J.M.G.
- James, W (1890) *The Principles of Psychology*, 2 vols. (1890) Dover Publications, 1950, vol. 1.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: ASA Editores.
- Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, 20-35. Lisboa: Colecção Saber Mais, Dinalivro.
- Lee, V., & Williams, M. (1979). *Social relationships: Socialization, the self-concept and the self-fulfilling prophecy*. Walton Hal: Open University Press.



- Locke, E. A. (1965) The Relationship of task success to task liking. *Journal of Applied Psychology*, 49:379-85.
- Locke, E. A. (1966) The Relationship of task success to task liking: a replication. *Psychological Reports*, 18:552-4.
- Locke, E. A.(1976) *The Nature and causes of job satisfaction*. In: Dunnette, M. D. Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago, RandMcNalry.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Lopes, J. C. (2014). *Educação Inclusiva. Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Lourenço, É. (2010). *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP. (Série Cadernos da Diversidade).
- Luckasson, R. & Col (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation.
  - Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Malta, M. I. (1999). *A motivação dos professores licenciados do 1.º ciclo do ensino básico, no primeiro ano de docência*. Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Manjarrez, A.E. & Nava, P.B. (2002). *Autoconceito e autoestima em crianças maltratadas e crianças de famílias intactas*. [on line]. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0104&area=d4&subarea=d4A](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0104&area=d4&subarea=d4A)

- Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J. & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martins, T.O. (1999). Autoconceito dos alunos Com Dificuldades de Aprendizagem e problemas de comportamento. *Revista de Psicologia. Educação e Cultura. Volume III* (1), 73-87.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (ed.): *Handbook of human intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayo, E. *The Human problems of an industrial civilization*. New York, Viking Press, 1960.
- Mendes, A. R. (2011) *Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e a realização profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mosquera, J. J. M.; Stobäus, C. D.; Jesus, S. N.; Hermínio, C. I. (2006) *Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização*. UNirevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2006. Disponível em: [http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Mosquera\\_et\\_al.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf)
- Mruk, C. (1998) *Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Bilbao, DDB.
- Muller-Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Pacheco, D. & Valencia, R. (1997). *A Deficiência Mental*. In Bautista, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- PAPI, S.O.G. *Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional*. In: Reunião Anual da ANPEd, 34, 2011, Natal. Anais...Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59).
- Perrenoud, P (2010) *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre:ARTMED.
- Pinto, F. C. (1996). *Mal-estar na docência: O fundo da questão*. O Professor, 50 (3), 3-8.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). *Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout*. Psychologica, 33, 181-194.
- Porter, L. W. & Lawler, E. E. (1968) *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Ill., Dorsey Press.
- Rebelo, J. A. S. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercursões Educativas*. In A. Matos, et al.(Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa. Climepsi.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (org.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roethlisberger, F.J. & Dickson, W.J. (1939) *Management and the worker: an account of a research program conducted by the Western electric company, Hawthorne works, Chicago*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, E. & Barrón, A. (2003). *Social psychology of mental health: the social structure and personality perspective*. The Spanish Journal of Psychology, 6, 3-11
- Santos S. & Morato. P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. In Correia, L. (coord.) Coleção Educação Especial, n.º 8. Porto Editora.
- Sarmento, M.J. (1997). *Lógica de Acção-Estudo Organizacional da Escola Primária*.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. (2002). *Characteristic emotional intelligence and emotional well-being*. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Scoot, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). *The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers*. *Educational Psychology*, 19, 287-308.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). *Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Siegel, J. P. & Bowen, D. (1971) *Satisfaction and performance: causal relationships and moderating effects*. *Journal of Vocational Behavior*, 1:263-9.
- Smilansky, J. (1984). *External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress*. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- Smith, C.; Strick, L. (2001) *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. 1ª ed. Ed. Artes Médicas.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Strong, E. K. Jr. (1943) *Vocational interest of men and women*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Trabalho, M. R. (1999). *A motivação docente: Estudo empírico dos factores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do concelho de Castelo-Branco*. Monografia do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Castelo-Branco: Politécnico de Castelo Branco.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). *Stability of self-esteem across the life span*. Journal of Personality and Social Psychology, 84 , 205–220
- Vaz-Serra, A. (1986). *O Inventário Clínico de Auto-Conceito*. Psiquiatria Clínica, 7 (2) : 67-84
- Vieira, F. & Pereira, M. (2003). “*Se houvera quem me ensinara...*” – *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos (tradução portuguesa)*. Paris, Unesco.
- Vallés, A. & Vallés, C.(2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Veiga, F.H.(1996).*Estudos de um Instrumento de Auto-Conceito Escolar. "Self-Concept as a Learner Scale ".IV Conferência Internacional."Avaliação Psicológica:Formas e Contextos"*. APPORT, Universidade do Minho, Braga
- Weisinger, H. (1997) *Inteligência Emocional no trabalho*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept* (Vol. 1). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Zacharias, J.(2012) *Bem-estar docente:um estudo em escolas públicas de Porto Alegre*.
- 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Legislação Consultada, Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

---

## **ANEXOS**

---

## Anexo 1: Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, que pretende conhecer fatores associados às práticas inclusivas dos professores. Com um conhecimento adequado desta realidade, poderemos ajudar os professores e os alunos na sua efectiva concretização. Para este efeito, a sua participação é fundamental. As suas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que agradecemos que responda a todas as questões com sinceridade.

1. Género:

Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Actualmente desempenha funções no ensino regular ou especial? Regular ☐ Especial ☐

4- Qual o nível de ensino que leciona?

Pré escolar ☐

1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐

3º ciclo ☐

Secundário ☐ Outro ☐

5. Por favor, indique o número de anos de experiência no ensino (regular ou especial)?

Ensino regular: \_\_\_\_\_ anos

Educação Especial: \_\_\_\_\_ anos

6. Se nunca leccionou na Educação Especial, alguma vez leccionou em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais? Não ☐ Sim ☐

6.1 Se **sim**, quantos anos? \_\_\_\_\_ anos.

7. Tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Especiais? Não ☐ Sim ☐

8. Qual o seu grau académico mais elevado: \_\_\_\_\_

9. Lecciona no ensino público ou privado? Público ☐ Privado ☐



## Anexo 2: Questionário de Auto-estima Global (Rosenberg, 1969)

Segue-se uma lista de afirmações respeitantes ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

1	2	3	4	5	6
CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE

1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	1	2	3	4	5	6
2. Por vezes penso que nada valho.	1	2	3	4	5	6
3. Sinto que tenho um bom número de qualidades.	1	2	3	4	5	6
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	1	2	3	4	5	6
6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	1	2	3	4	5	6
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	1	2	3	4	5	6
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	1	2	3	4	5	6
10. Adopto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6